

Violência nas Escolas: dez abordagens europeias

Éric Debarbieux
Catherine Blaya (Orgs.)



Violência nas Escolas: dez abordagens européias

Éric Debarbieux
Catherine Blaya (Orgs.)

Brasília, novembro de 2002

Título original: Violence in Schools: ten approaches in Europe

© ELSEVIER 2002

© UNESCO 2002. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são, necessariamente, as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião, por parte da UNESCO, a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecília Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Julio Jacobo Waiselfisz
Carlos Alberto Vieira
Marlova Jovchelovitch

Tradução: Patrícia Zimbres e Paula Zimbres
Revisão: Carlos Alberto Vieira
Revisão Técnica: Candido Gomes
Diagramação: Eduardo Perácio (DPE Studio)
Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite
Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO, 2002

Debarbieux, Éric

Violência nas escolas: dez abordagens européias / Éric Debarbieux e
Catherine Blaya. – Brasília : UNESCO, 2002.

268p.

ISBN: 85-87853-64-3

1. Educação-Violência-Juventude I. Blaya Catherine I. UNESCO II. Título

CDD 370

Division of Women, Youth and Special Strategies
Youth Coordination Unit/UNESCO-Paris



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9ª andar.

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

SUMÁRIO

Abstract	09
Apresentação	11
1. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?....	13
<i>Eric Debarbieux.</i>	
A violência e o “politicamente correto”.....	14
“Violência”: venturas e desventuras de uma palavra.....	18
O perigo da mídia.....	20
Desconstruindo opiniões.....	23
O lado das vítimas, ou as virtudes da globalização do conhecimento.....	25
Conclusão: violência e razão.....	29
2. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias....	35
<i>Janine Blomart</i>	
O nível de violência nas escolas da Bélgica francófona.....	36
A importância da prevenção precoce nos projetos europeus para lidar com a violência escolar.....	40
Conteúdo e objetivos dos programas de prevenção precoce....	43
Introdução de um programa pró-social experimental – “Torne-se seu próprio mediador” na escola primária.....	45
Apresentação do programa “Torne-se seu próprio mediador”...	48
Apoio e avaliação do experimento.....	48
Conclusões.....	50
Análise qualitativa dos efeitos da introdução do Programa na Escola.....	53
Conclusões e perspectivas.....	56
3. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas.....	63
<i>Carol Hayden e Catherine Blaya</i>	
Definição dos termos.....	63
A violência no trabalho.....	65
Indicadores de comportamentos violentos e agressivos nas escolas.....	66
Intimidação por colegas (<i>bullying</i>).....	72

Expulsão da escola.....	74
Comportamento de estranhos na área Escolar.....	80
O questionário.....	85
Conclusão.....	93
4. Violência nas escolas: orientação e situação atual	
das pesquisas na França.....	103
<i>Yves Montoya</i>	
A mobilização das autoridades públicas e o novo ímpeto dado às pesquisas.....	105
As diversas orientações e a situação atual das pesquisas Francesas.....	105
A redução da “Cifra Oculta” e os levantamentos de vitimização...107	107
Conclusão.....	120
5. A violência nas escolas alemãs: situação atual.....	131
<i>Walter Funk</i>	
Introdução.....	131
As causas supostas da violência.....	142
Vínculos estatísticos relativos à violência nas escolas.....	143
Os determinantes causais da violência nas escolas.....	146
Processos sociais gerais que afetam a violência entre os alunos....	147
6. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação.....	153
<i>Vasso Artinopoulou</i>	
Introdução.....	153
A fenomenologia da violência escolar na Grécia.....	155
Estratégias de intervenção.....	166
Conclusão.....	173
7. Parcerias de educação e assistência à juventude: aperfeiçoamento da infra-estrutura social na Holanda.....	175
<i>Dolf Van Veen</i>	
Introdução.....	175
Juventude em risco e escolas em risco:	
a base de conhecimentos.....	176
Uma política ampla para a juventude.....	178
8. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica.....	197
<i>Rosario Ortega</i>	

Tornando visível o problema da violência nas escolas.....	197
O primeiro trabalho de pesquisa na Espanha.....	198
O projeto de Sevilha para lidar com a violência escolar.....	204
O seminário de conscientização.....	205
Outros seminários.....	206
Além da prevenção: intervenções quanto aos riscos.....	210
Os círculos de qualidade.....	210
Mediação de conflitos.....	211
Programas de auto-ajuda entre pares.....	212
Além da prevenção, a intervenção direta.....	214
O método Pikas.....	214
Programas de treinamento da autoconfiança.....	215
Programas de desenvolvimento de empatias.....	216
As autoridades educacionais e a prevenção da violência escolar: o programa educacional de prevenção de maus-tratos entre colegas.....	217
O projeto europeu para o estudo e a prevenção da violência escolar.....	220
9. Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça.....	223
<i>Alain Clémence</i>	
A situação no ambiente escolar.....	224
Intervenções.....	241
10. Violências nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido....	247
<i>Helen Cowie e Peter K. Smith</i>	
Dados oficiais.....	248
Violência e intimidação nas escolas do Reino Unido.....	249
Políticas públicas.....	253

ABSTRACT

This book, published by the European Observatory of Violence in Schools, brings together the contributions of ten research teams from several European countries on the theme of school violence. The first chapters focus on the European dimensions of the issue, as well as on the links between scientists and politicians. Different disciplines are involved, including psychology, criminology, psycho-sociology, educational sciences and sociology. In ten chapters, the book reviews research, experiences and strategies on violence and the struggle against it in French-speaking Belgium, England, France, Germany, Greece, Netherlands, Spain, Switzerland and the United Kingdom. The result is a rich discussion on the state of the art in each country. It includes general topics concerning school violence, such as conceptual issues, causes of the phenomenon, implications and public policies adopted by each country, with strong emphasis on victimization studies. Preventive treatments, experiments and services integrated into schools as well as the difficulties in the field are explored. These elements demonstrate similar analyses in relation to the slow construction of violence that occurs through incidents of micro-violence. The text also emphasizes the need for adequate treatment of these incidents in order to limit the emergence of career victims or aggressors.

APRESENTAÇÃO

O presente livro, “Violência nas Escolas: dez abordagens européias”, é parte de uma série de obras traduzidas e publicadas pela UNESCO-Brasil, com o objetivo de trazer para a língua portuguesa alguns dos mais importantes trabalhos sobre o tema. Publicado recentemente pelo Observatório Europeu da Violência Escolar, um dos inestimáveis parceiros desta Instituição, a publicação faz parte de um esforço que percorre longa trajetória, iniciada nos últimos anos, quando a UNESCO começou a realizar no Brasil diversas pesquisas a respeito da violência, da juventude e da cidadania. Os problemas candentes que foram encontrados e estudados exigiram novos esforços, especialmente no campo da violência nas escolas, dando origem a uma pesquisa nacional de grande porte, que tem repercutido amplamente, pelos resultados que trouxe ao lume.

A escola, um ambiente social antes considerado seguro, deixou de ter essa característica, não só no Brasil, mas em numerosos países do mundo. Embora revestidas das nossas peculiaridades, as questões detectadas mostraram os sofrimentos comuns a que as vítimas são submetidas, bem como a similaridade de certos fenômenos e implicações. Por isso mesmo, coloca-se a urgência de se abrir uma nova frente de trabalho para melhor estudar esses fatos e não apenas estudá-los com punhos de renda, mas atuar sobre eles, apoiando os educadores e os educandos que enfrentam diuturnas dificuldades, e chegam, mesmo, a arriscar as suas vidas para assegurar um bem inestimável à paz e ao desenvolvimento: a escolaridade.

Como uma das medidas imprescindíveis à ampliação do conhecimento e da atuação em campo, a UNESCO-Brasil lança vários volumes indispensáveis da literatura internacional mais conceituada, vertendo-os para a língua nacional. Evidentemente, não nos anima qualquer

intuito imitativo, como também não pretendemos a singularidade. Conforme os documentos que a UNESCO e os seus países-membros têm firmado, antes mesmo que se difundisse o conceito de globalização, o mundo é profundamente interdependente. Por esse motivo, o conhecimento da literatura, que reflete o que vai ocorrendo em diferentes quadrantes geográficos, abre perspectivas novas, sem que isso signifique apelar para as soluções fáceis, sem a devida redução à nossa realidade. No que há de positivo e de negativo, o Brasil não está só nas dificuldades inerentes à violência nas escolas, como também não está isolado nas suas experiências para combatê-la e estabelecer a paz duradoura. É o que espelham as próprias semelhanças e diferenças entre os casos nacionais apresentados, singulares nas suas particularidades, plurais no que patenteiam ter em comum.

O presente trabalho corresponde, pois, a uma abertura de horizontes, em que, no entrecruzamento de diferentes disciplinas, como a psicologia, a criminologia, a psicossociologia, as ciências da educação e a sociologia, são discutidas experiências de dez países europeus. Renomados especialistas apresentam o estado da arte em seus países, abordando temas conceituais, causas dos fenômenos, implicações, experiências e políticas públicas. Esperamos, portanto, que este livro, como os demais, prepare nossa intelectualidade e os nossos decisores para melhor conhecer a realidade e vir a formar massa crítica à altura da gravidade dos problemas encontrados.

Jorge Werthein
Diretor da UNESCO no Brasil

I. CIENTISTAS, POLÍTICOS E VIOLÊNCIA: RUMO A UMA COMUNIDADE CIENTÍFICA EUROPÉIA PARA LIDAR COM A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS?

Prof. Éric Debarbieux¹

Nos dias 24, 25 e 26 de fevereiro de 1997, foi realizada em Utrecht, na Holanda, uma conferência reunindo cientistas especializados e servidores públicos de primeiro escalão de todos os países-membros da União Européia. O tema dessa conferência foi a “segurança nas escolas”. Em termos de especialistas presentes, nem todos os países estavam representados, muito ao contrário², e poucos foram os pesquisadores que tiveram a oportunidade de então apresentar uma síntese provisória das pesquisas realizadas em seus respectivos países: Inglaterra, Alemanha, Espanha, França, Holanda e Suécia. Alguns outros especialistas nacionais admitiram a escassez das pesquisas e de dados confiáveis, ou mostraram até que ponto as instituições locais negam a existência do fenômeno, cuja freqüência era pouco conhecida, apesar de, em alguns casos, os relatos de campo serem reveladores. O principal objetivo deste capítulo será tratar da questão de até onde a comunidade científica européia avançou desde então. Essa comunidade “científica” não apresenta pontos de vista

1 Observatório Europeu de Violência nas Escolas. Université Victor Segalen Bordeaux 2, França.

2 Os países representados foram: Bélgica, França, Alemanha, Grécia, Portugal, Espanha, Suécia, Reino Unido e Holanda.

necessariamente idênticos, e tomaremos como ponto de partida os desacordos iniciais, mostrando quais modelos estão por trás deles e prosseguindo para expor as tentativas feitas no sentido de fornecer respostas a essas questões. Pretendendo ser mais que um mero capítulo introdutório a um trabalho coletivo, o presente artigo tentará apresentar uma “sociologia da ciência” sobre a violência nas escolas, mostrando como essa ciência foi formada, graças às divergências, mais que apesar delas, e levando em conta o debate público, ao invés de ignorá-lo.

A VIOLÊNCIA E O “POLITICAMENTE CORRETO”

O objetivo do encontro de Utrecht foi preparar algumas conclusões a serem apresentadas ao Conselho de “Educação”, ou seja, aos Ministros da Educação europeus, visando tomar providências quanto à questão da “segurança nas escolas”. Além da apresentação de relatórios elaborados por especialistas, a maioria dos quais foi publicada (por exemplo, o RFP, 1988), muitas horas de debate foram dedicadas a definir o que estaria implicado no trabalho de uma rede internacional. É deliberadamente que uso aqui o termo “definição”: tratava-se, de fato, de nomear e batizar o tema dessa rede, o que representa uma maneira de apontar o propósito do trabalho e da pesquisa. A intenção não era descer a minúcias, e os debates, muitas vezes acalorados, foram genuinamente importantes por já tratarem de modelos cuja extrema disparidade tinha que ser ressaltada, e não destilada numa espécie de consenso superficial. Desse modo, já de partida, os especialistas foram convocados pelos políticos para auxiliá-los no processo de tomada de decisões. Mas, precisamente, tendo em vista que objetivo?

Na verdade, o próprio projeto desse encontro encontrava-se encoberto por uma certa ambigüidade que refletia as divisões sociais, políticas, culturais e talvez até mesmo científicas. Um exemplo disso foi o memorando preparatório enviado pela presidência holandesa à Comissão de Educação, em 19 de dezembro de 1996 (SN 5094/96, EDUC), antes da realização do encontro. No tocante ao tema “segurança nas escolas”, esse memorando observava que essa questão às vezes é também citada como “lidando com a violência escolar”. Por trás desse aparentemente

inofensivo “às vezes” espreitava uma polêmica semântica resultante da visão inicial do fenômeno em questão. Deveria o termo “violência”, recusado por muitos países, ser usado, ou melhor seria encontrar uma palavra mais neutra? De partida, os debates colocaram em questão o uso do termo “violência”, considerado talvez excessivamente radical por alguns. Mas, acima de tudo, eles trataram da maneira como as perturbações escolares são percebidas. Esse mesmo memorando sugeria que o foco de interesse deveria ser dirigido para “as possibilidades de reduzir ou evitar os comportamentos anti-sociais entre os próprios alunos e entre alunos e professores”. A síntese preparatória elaborada por Ton Mooij (Mooij, 1997), portanto, continha dois fatores importantes para a compreensão do objetivo estratégico inicial: “lidar e evitar os comportamentos anti-sociais dos alunos” e “promover comportamentos pró-sociais entre os alunos”. De forma bastante lógica, o autor propôs que as iniciativas européias fossem denominadas de “lidar com os comportamentos anti-sociais e promover os comportamentos pró-sociais entre os alunos”.

Já de início, esse memorando qualificou as perturbações escolares como sendo de natureza essencialmente comportamental e relacionadas principalmente aos próprios alunos, muito embora uma causalidade multifatorial fosse também admitida. Os programas resultantes, portanto, visavam alterar esses comportamentos ou a promover outros mais aceitáveis. A importância desses programas, dos quais alguns exemplos exploratórios são apresentados neste livro, não pode ser negada. No entanto, essa abordagem estritamente behaviorista do problema parecia excessivamente simplista a alguns dos especialistas e – o famoso termo chegou a ser pronunciado – um pouco “politicamente correta” demais. A importância do papel das próprias escolas na gênese desses comportamentos é subestimada por abordagens desse tipo. Todos, é claro, aceitavam que a escola não poderia ser responsabilizada pela totalidade da violência. Ninguém desejava que o debate fosse reduzido a uma espécie de reflexo gerador de culpa dirigido contra os professores, do tipo “violência nas escolas: violência das escolas”, o que é mais um *slogan* do que uma certeza científica. Ao mesmo tempo, entretanto, essa abordagem behaviorista foi submetida a uma contracorrente de crítica, o que levou a que ela fosse rejeitada por alguns. É fato que o behaviorismo tende a negligenciar as condições ambientais e institucionais dos comportamentos

individuais e o seu papel na construção da violência, uma vez que essas condições ambientais têm de ser inseridas num contexto político mais amplo. As responsabilidades das escolas e das organizações curriculares, sociais e políticas têm de ser examinadas sem que se incorra em exageros. Não seria verdade que o desejo de promover comportamentos “pró-sociais” representaria uma espécie de “totalitarismo brando”, que não abre espaço para as diferenças e impõe um modelo único de comportamentos aceitáveis? O debate abrangeu também a promoção das “boas práticas”, que os programas europeus têm em tão alta conta, por meio de um modelo de inovação pedagógica que se propagaria e renovaria as práticas comuns por meio de disseminação. Não haveria o risco de gerar culpa entre os que passam por situações difíceis, trabalham em áreas críticas, e cujas condições de trabalho desiguais não lhes permitem alcançar essas práticas-modelos, formuladas independentemente dos contextos sociais e sem ter por base estudos quanto a elas serem ou não transferíveis? Por outro lado, o excesso de crítica subjacente a essa rejeição do behaviorismo poderia levar à impotência, situando as possibilidades de mudança social no nível global. No mínimo, o behaviorismo parecia mais pragmático, na medida em que este correspondia melhor às demandas da área.

O desacordo quanto ao uso da palavra “violência” foi importante ainda em um outro sentido: como poderia o objeto social em questão ser delimitado, e como poderia ser controlada a abrangência de uma pesquisa? Limitando-nos mais uma vez aos “comportamentos” indesejáveis, não estaríamos correndo o risco de criar um debate insípido, além de passar ao largo da realidade vivenciada no campo? Não haveria o risco de uma ineficácia “politicamente correta”? Sem antecipar os resultados das pesquisas sobre a frequência dos atos mais graves, não seria melhor usarmos um termo mais forte, que abrangesse não apenas esses comportamentos, mas também os atos de delinquência ocorridos nas escolas européias? Isso não significaria aceitar as abordagens multidisciplinares, que poderiam incluir não apenas as ciências pedagógicas e psicológicas, mas também a criminologia, a sociologia e as ciências políticas? E significaria também aceitar a possibilidade de uma continuidade entre a violência “miúda” e a violência mais grave, suposição essa que, sem dúvida alguma, daria margem a problemas.

As conclusões desse encontro mantiveram-se nos limites da prudência. Embora os comportamentos “pró-sociais” e “anti-sociais” tenham sido deixados de lado na proposta de descrição do programa, o termo violência também não apareceu, e a fórmula inicial de “promoção da segurança nas escolas” foi mantida. Isso não era muito, mas, pelo menos, os debates haviam acontecido e, apesar das divergências, o desejo por um trabalho conjunto foi expresso com clareza. Em princípio, pelo menos, uma vez que essas divergências mascaravam também posições de poder no campo científico e no complexo jogo das instituições internacionais. Não seria verdade que os diversos debates sugeriam pistas sobre as maneiras pelas quais esse campo é estruturado? Pesquisas antigas e bem-estabelecidas sobre políticas públicas, que já haviam sido postas em prática nos países do norte da Europa, disseminavam-se agora pelos países do sul, em parte por meio da comercialização de um famoso questionário – o questionário Olweus. Essa pesquisa, cujo interesse não é aqui colocado em questão e à qual iremos retornar mais adiante, não tratava da “violência” como um todo e, incidentalmente, sequer usava esse termo. Refiro-me aqui à pesquisa intitulada *Intimidação nas Escolas*³ (Olweus, 1978, 1993, 1999). Por outro lado, o desejo de empregar a palavra “violência” pode ter sido uma estratégia usada pelos pesquisadores franceses, visando se afirmar no jogo internacional, uma vez que, na França, essa questão já havia anteriormente sido estabelecida como um tema legítimo de pesquisa (Debarbieux, 1996, 1999; Debarbieux e Montoya, 1998). Seria fácil sentir indignação em face de jogos de poder como esses, em se tratando de uma questão dessa natureza. No entanto, como foi demonstrado por Bourdieu (1997), em continuidade a Max Weber (1919), é exatamente criando controvérsias e possibilidade de debate, independentemente dos motivos para tal, e vendo-se forçada a tratar os temas de forma mais metodológica, que a comunidade científica realiza seu trabalho. Como, de maneira correta e irônica, nos faz lembrar o sociólogo da ciência Bruno Latour (Latour, 1995), “é precisamente a competição científica que está na origem dos efeitos da racionalidade, da possibilidade de repetição dos fatos estabelecidos e da solidez das conclusões extraídas”. A estruturação inicial desse campo científico mostra assim a oposição de pontos de vista, na qual a própria descrição do objeto de estudo é posta em questão.

3 Nota do Tradutor: em inglês, *School Bullying*.

“VIOLÊNCIA”: VENTURAS E DESVENTURAS DE UMA PALAVRA

Três anos após esse primeiro encontro, poucos são os países e os cientistas que não aceitam, mesmo que com certa má-vontade, o termo “violência nas escolas” ou algum outro equivalente – o que, evidentemente, causa alguns problemas, inclusive de ordem lingüística. Existe hoje um “Observatório Europeu da Violência nas Escolas”, que edita o presente livro. Em março de 2001, esse Observatório realizou, em Paris, uma conferência internacional sobre “Violência nas Escolas e Políticas Públicas”, a primeira conferência a focar especificamente esse tema e que já recebeu aproximadamente 200 propostas de trabalhos vindas dos cinco continentes, o que testemunha a importância conferida pela comunidade científica internacional ao tema (agora) explícito da “violência nas escolas”. Por que razão essa mudança teria acontecido, e como? Que tipo de construção de objeto vem hoje ocorrendo?

Devemos, de partida, mostrarmo-nos céticos e críticos com relação a dois pontos. O primeiro deles é de natureza epistemológica: usar o termo “violência” para descrever fenômenos altamente díspares não seria uma extrapolação abusiva e bastante anti-científica desse conceito? Bonafé-Schmitt (1997) denuncia a “visão inflacionista da violência”, conceito sob o qual “foram agrupados não apenas a agressão física, a extorsão e o vandalismo, mas também aquilo que é conhecido como ‘incivilidade’: falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, xingamentos e humilhação”. Essa abrangência excessiva parece tornar o conceito impensável, criando confusão semântica e léxica. O segundo ponto, que é de natureza mais política, está ligado a um possível “efeito de moda” ou, o que é ainda pior, a uma pré-fabricação social da violência nas escolas, com origem na mídia, o que faz com que a questão científica seja arrastada para o nível do sensacionalismo e da demanda social por repressão. Um corolário freqüente dessa crítica é: será que os cientistas, falando sobre a violência, não estariam contribuindo para sua existência? Essas duas críticas são fortes e bem-fundamentadas, devendo ser tratadas de forma direta.

A primeira crítica parte de uma compreensão equivocada da maneira como é construída a terminologia das ciências humanas, esse “léxico impraticável”, nas palavras de Passeron (Passeron, 1991). Uma

vez que a “violência” se tornou um conceito científico (usado por cientistas), podemos aplicar a ela a excelente demonstração proposta por esse autor, que mostra que as definições teóricas da palavras nada fazem além de assegurar sua legibilidade, ao passo que é na escolha de raciocínios, métodos e formulações que o pesquisador garante o “controle teórico” das virtualidades semânticas dos conceitos. Como também afirma Passeron, nas situações de pesquisa, qualquer tentativa de confinar os conceitos aos limites estritos de uma definição “imediatamente os reduz a pálidos resíduos acadêmicos, concentrados ineficazes de associações verbais, desprovidos de indexação ou de vigor”. Levando ainda mais longe essas observações epistemológicas, poderíamos até mesmo nos basear no pragmatismo da linguagem, que, a partir de Wittgenstein, coloca em questão a própria idéia de “conceito” e, portanto, da eterna definição, num vocabulário apropriado à coisa. “A verdade não pode ser externa – ela não pode existir independentemente da mente humana –, uma vez que as sentenças não existiriam, não estariam aí, à nossa frente. O mundo está lá, do lado de fora, mas não as descrições que dele fazemos. Apenas elas podem ser verdadeiras ou falsas. O mundo, em si, não poderia ser sem a intervenção das descrições feitas por seres humanos” (Rorty, 1993). Em suma, o vocabulário científico não “descobre” o que é verdade; ele é construído e, ao construir-se, ele constrói novos paradigmas. Em outras palavras, é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir a violência – ou qualquer outra palavra – consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “idéia” de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa.

Em termos metodológicos – e veremos mais adiante como a pesquisa europeia tenta fazê-lo – não deveríamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade. Os pesquisadores deveriam explicitar seus pontos de vista e suas escolhas, mostrando como seus resultados conferem nova visibilidade a essa realidade. O poder cumulativo dos pontos de vista fragmentários fornece uma perspectiva geral do objeto⁴, formando um conhecimento que é sempre temporário e passível de ser superado, de

⁴ É precisamente isso que faz a análise fatorial: situar os objetos num espaço multidimensional, alterando a direção dos eixos.

acordo com os novos indicadores e as novas operações de pesquisa. Não pode haver conhecimento total sobre a violência – sobre a violência social na escola – porque tudo o que nos é possível é obter representações parciais dela, e temos que aceitar esse fato ou tornarmo-nos prisioneiros da fantasia de onisciência, que é tudo menos científica. Podemos aqui perceber uma primeira oportunidade de ir além das cisões e das divergências, mostrando que as diferenças de pontos de vista oferecem uma pluralidade de conhecimento e de representações. Quanto a isso, a abordagem internacional é imensamente rica, contribuindo, como de fato o faz, para colocar em perspectiva as certezas etnocêntricas e até mesmo para abrir novos estilos de pesquisa e de escrita⁵. No entanto, não se deve negar que uma nova posição, nesse campo, possa também, por vezes, demonstrar a distorção ou o mau uso da maneira como os fatos são vistos. Em termos ainda mais concretos e muito simples, o fato de atos sociais heterogêneos serem agrupados sob o termo genérico “violência” pelos protagonistas escolares é, em si, algo que deve ser levado em conta, consistindo num dos pontos de vista possíveis.

O PERIGO DA MÍDIA

Essa extrapolação, por parte dos próprios protagonistas, da palavra “violência”, para abranger atos que aparentemente são de outra natureza, nos leva à segunda crítica, que, como já dissemos, é de ordem política. Esse interesse pela violência pode parecer suspeito, na medida em que ele talvez venha a alimentar as representações conservadoras de uma infância indisciplinada, justificando assim todas as políticas repressivas e retrógradas do excesso de supervisão. Não seria o desejo de conhecimento um disfarce para a necessidade de controle, que é a rede de segurança das sociedades liberais? Essa é a fundamentação da crítica de Loïc Wacquant (1999), sobre a “nova orientação punitiva comum” que, originária das

5 Esses outros “estilos” são evidentemente limitados em número e devem ser colocados num contexto de globalização, particularmente no que concerne ao conhecimento especializado (Giddens, 1923). Este próprio livro, no entanto, dá testemunho dessa diversidade ainda assim muito ampla, e que não é meramente disciplinar.

Américas, está agora se disseminando pela velha Europa sob a forma de um neo-conservadorismo que vem contribuindo para a criminalização da pobreza e, ao menos no que se refere a nosso assunto, *mutatis mutandis*, para que ele, ainda em seus primórdios, seja interpretado como uma maneira de aliviar o Estado “de suas responsabilidades na gênese social e econômica da insegurança, apelando, ao contrário, para a responsabilidade individual dos habitantes das áreas ‘incivis’, dos quais agora se espera que exerçam controle social estrito sobre si próprios” (*id.*, p. 23), advogando uma tolerância zero a partir de tenra idade.

Desse ponto de vista, a construção do objeto está vinculada à opinião pública manipulada pela mídia e pelos poderes políticos. Seria a “violência nas escolas” nada além de um modismo de mídia, no qual os pesquisadores europeus embarcaram ou, pior ainda, um alibi para as tentações repressivas que o mundo dos “especialistas” estaria tentando justificar? Essa é uma crítica severa, mas não de todo infundada. É bem possível, aliás, que o tema da violência escolar tenha ganho proeminência principalmente por meio de campanhas de mídia extravagantes, ocorridas na maioria dos países europeus. Novos episódios impactantes – e raros – foram enfatizados para descrever a erupção da barbárie infantil, confusamente misturados a um discurso sobre a decadência educacional (tendo como alvo principalmente as famílias de um só genitor) e acompanhados de explicações simplistas sobre a influência direta da violência da televisão ou dos *videogames*, ou das conseqüências sombrias da imigração. Foi isso que se sucedeu no caso da Alemanha, onde a reunificação serviu de combustível a tensões xenófobas (ver o texto de Funk, neste livro). Na Inglaterra, como o demonstram Blaya e Hayden neste mesmo livro, os assassinatos de Dunblane atuaram como catalisadores (ver também Blaya, 2000), e sabemos também que, na Suécia (Lindström, em RPF, 1998) e na Espanha (Moreno, em RPF, 1998), a tensão provocada pela mídia não foi menor. Também eu analisei essa construção no caso francês (Debarbieux, 1998), onde o assunto parece ter-se transformado numa inexaurível mina de ouro para a imprensa escrita e televisiva. No tocante aos próprios programas de ação, estes, muitas vezes, foram diretamente patrocinados pelas autoridades públicas. Na França, por exemplo, foi uma licitação conjunta, de iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Interior, realizada em 1995, que deslançou o trabalho

de cerca de dez equipes (Charlot e Emin, 1998). No nível europeu, a maior parte dos programas de larga escala (Socrates, Daphné, Connect, etc.) hoje inclui a luta contra a violência escolar entre as iniciativas que se qualificam para os subsídios. Na Suécia e na Inglaterra, entre outros países, os programas para tratar da intimidação por colegas (*bullying*) há vários anos vêm dando origem a inúmeros incentivos nacionais e locais.

As equipes de pesquisa, portanto – embora em graus variáveis –, vêm transformando a questão da “violência nas escolas” num meio de vida, e muitas carreiras já foram construídas sobre esse tema, todas elas fazendo uso dos subsídios concedidos pelas autoridades públicas. No entanto, seria demasiadamente falso e injusto reduzir todas as pesquisas realizadas na área a uma questão de produção pública ou, para ser mais exato, isso seria ingênuo a ponto de dar uma impressão totalmente equivocada das regras que regem a produção social de dados científicos. É precisamente nesses períodos de competição exacerbada que maiores dúvidas tendem a ser levantadas quanto às pesquisas sobre questões delicadas. Essa dúvida hiperbólica exige clareza na formulação dos princípios e métodos que, normalmente, garantiriam a natureza refutável dessa dúvida. No caso francês, anteriormente a esse período de mobilização das autoridades públicas, o discurso sobre a violência nas escolas já existia, mas os trabalhos empíricos eram poucos. Foram propostos modelos (por exemplo, sobre a importância da padronização do ensino), mas não havia muitos bancos de dados para conferir seus resultados, completá-los ou propor outros modelos explicativos. O período que teve início em 1995 assistiria, nessa área, ao surgimento de novos modelos e de novas equipes capazes de questionar determinadas idéias estabelecidas e, mais adiante, iremos ver como está a situação no nível europeu. Condenar a entrada de novos pesquisadores no debate é inútil. Essa entrada não pode ser reduzida a uma coletânea cínica de novos episódios – coletânea essa que deve mais àqueles que comentam do alto, a partir de suas cátedras pouco simbólicas, do que a um ponto de vista empírico. Longe de se tratar de uma legitimação pseudo-científica da *daxa* política que criminaliza a pobreza, o que vemos é, de fato, uma desconstrução dos novos episódios, um novo rigor metodológico e o surgimento de novas questões que, ao contrário do que propõe a tese ultra-esquerdista, tendem a opor resistência à *rationale* puramente repressiva.

DESCONSTRUINDO OPINIÕES

Haveria, com relação ao tema da violência nas escolas, uma “fantasia de insegurança”, fantasia essa que serviria apenas para exacerbar a demanda social por mais repressão e pelo aumento de um controle social ilegítimo, e não estariam os pesquisadores, por meio de seu trabalho, alimentando essa fantasia e essa demanda por repressão? A resposta a essa pergunta pode ser dupla: há, sem dúvida alguma, um certo exagero na representação da violência nas escolas, e o trabalho científico contribui para medir a extensão desse exagero, sem necessariamente relegar as vítimas à infame categoria de “fantasiadores da insegurança”. A maioria dos trabalhos concorda que, mesmo sem subestimar a extensão quantitativa dos crimes e dos delitos ocorridos no ambiente escolar, ela é limitada (Debarbieux, 1996; 1999; Facy, em Charlot & Emin, 1997; Gill & Hearnshaw, 1997). A febre da mídia já está estabelecida como tal e, nas escolas, alguns observadores notaram uma real tendência a usar a “violência” como desculpa para a repressão e o conservadorismo (Debarbieux, 1996, p. 60; Payet, 1997). A tarefa dos pesquisadores é demonstrar – muitas vezes com uma sensação de cansaço, devido à repetição – que temos que resistir à tentação de buscar uma segurança exagerada, que se alimenta de incidentes únicos que põem em estado de alerta a opinião pública e os políticos. Mais que uma simples qualificação alternativa desses novos episódios, tentando colocá-los em perspectiva de curto e de longo prazo, há uma tentativa de mostrar que a violência tem uma história, que ela não aparece de repente e que ela é previsível, porque é socialmente construída. Dessa maneira, as pesquisas justificam mais as estratégias preventivas que as repressivas, não apenas por razões de valores ideológicos, mas também por razões de pragmatismo. Isso não vale apenas para a Europa: as pesquisas norte-americanas de criminologia não são realizadas por um bando de conservadores neofascistas, como denunciado por Wacquant (1999) – que só erra ao esquecer que as sociedades, até mesmo as científicas, são estratificadas, reificando, portanto, as chamadas posturas norte-americanas. Ao contrário, o debate tratando dos contraventores muito jovens ou da presença de armas letais nas escolas tenta

demonstrar a natureza infundada e ineficaz da cruzada conservadora, que tenta aplicar aos menores as leis adultas, inclusive a pena de morte.

No entanto, ao subestimar a extensão quantitativa da violência, corremos o risco de aprisionar suas vítimas na culpa ou no silêncio. Apesar de as vítimas serem raras, nem por isso é menor o dever social de conhecê-las melhor e de assegurar que elas sejam bem-cuidadas após o trauma sofrido. Além disso, a “cifra oculta” da vitimização (ou seja, o número das vítimas desconhecidas, em razão de elas não terem dado parte da ocorrência) está ligado à própria produção de dados estatísticos oficiais diretos ou indiretos. O paradoxo das estatísticas criminais é bem conhecido: elas medem, acima de tudo, o estado de mobilização dos serviços públicos, sejam estes a polícia ou, como no presente caso, as instituições educacionais e jurídicas. O uso dessas estatísticas para corroborar alegações de aumento (ou redução) da delinqüência juvenil ou da violência nas escolas é, portanto, enganoso (Aubusson de Carvalay, 1998) – o que não significa que as estatísticas sejam desprovidas de valor. Mas há ainda um outro paradoxo oculto por esse foco num possível exagero: essas estatísticas sempre subestimam o número das vítimas. Apenas os levantamentos de vitimização podem nos levar a conhecê-las melhor. Diferentemente das pesquisas sobre “delinqüência”, que medem as representações e as atividades das instituições policiais e jurídicas, a abordagem dos estudos de vitimização, ao invés de concentrar o foco no perpetrador, permite que os delitos sejam entendidos do ponto de vista da vítima, que assim se vê transformada num informante privilegiado. Essa abordagem trata do problema do sofrimento sem vinculá-lo a algum modelo que possa fazer com que as vítimas se sintam culpadas.

Metodologias desse tipo estão se tornando mais comuns na Europa, mobilizando pesquisadores em levantamentos de ampla escala e construindo bancos de dados que irão permitir uma mensuração mais precisa da extensão e da evolução do fenômeno. Na França, o levantamento elaborado por Horenstein (em Charlot & Emin, 1997) sobre professores vitimados abrangeu 269 professores que haviam sofrido ataques, enquanto o estudo de vitimização de autoria de Carra e Sicot (1996) teve como objeto 2.855 alunos. A pesquisa realizada por nosso Observatório cobre agora quase 30.000 alunos franceses, com estudos feitos em 1995-1996 e 1998-1999; mais de 1.500 alunos na Inglaterra; mais de 1.000 na Bélgica, e ela será estendida à Espanha e à

América Latina. Os levantamentos sobre intimidação por colegas ocorrida nas escolas são amplamente generalizados: questionários foram aplicados a várias centenas de milhares de alunos na maioria dos países europeus, bem como no Japão e na América do Norte (Smith & Sharp, 1994). Além dos levantamentos de larga escala, muitos outros métodos vêm sendo usados: questionários enviados pelo correio ou aplicados diretamente, grupos de trabalho, entrevistas individuais, levantamentos de vitimização, análise secundária de dados estatísticos ou de documentos administrativos, observações etnográficas e estudos de caso, intervenção de pesquisa através de mediação, etc. Longe de nos encontrarmos numa situação de aplicação de opiniões estabelecidas, vemo-nos na presença de uma real revolução metodológica, uma maneira de estabelecer a distância necessária para a construção do objeto, enquanto os dados empíricos se acumulam e se ampliam as discussões sobre modelos.

O LADO DAS VÍTIMAS OU AS VIRTUDES DA GLOBALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Há uma convergência profunda nas pesquisas atuais sobre violência nas escolas: essas pesquisas optaram por ouvir as vítimas, por não aprisioná-las na negação ou na culpa. Adotando essa linha de ação, as pesquisas demonstraram a importância daquilo a que poderíamos chamar de “microviolência”, que provavelmente se enquadra na mesma categoria que a intimidação ou na categoria de “incivilidade”, conceito esse freqüentemente usado nas pesquisas francesas, após ter sido empregado nas norte-americanas. É bem provável que esses dois conceitos estejam em vias de se tornar obsoletos: um novo vocabulário tem sido criado, o que é bom e dá testemunho do questionamento epistemológico e metodológico pelo qual atualmente vêm passando esses conceitos.

Na Europa, já são antigas as pesquisas específicas sobre intimidação por colegas na escola. Elas levaram a uma melhor compreensão de determinados mecanismos da vitimização, fornecendo provas abundantes dos riscos de longo prazo corridos pelas vítimas e mostrando, por exemplo, após levantamentos longitudinais, que as crianças submetidas a intimidação apresentavam um risco quatro vezes maior que as demais de

virem a tentar o suicídio. Elas mostraram também que a maioria dos delinqüentes apresentava o perfil de um intimidador (*bully*). Mas esses conceitos têm seus limites – como acontece também com qualquer conceito científico, conforme afirmamos anteriormente. Como ressalta Catherine Blaya (Blaya & Debarbieux, 2000) restringir a violência na escola à intimidação é uma abordagem que não leva em conta, por exemplo, a violência dos adultos para com os alunos ou a violência anti-institucional que pode ser observada no aumento da vandalização dos prédios ou na agressão (principalmente verbal) contra os professores que representam a escola. Além do mais, a intimidação é um conceito psicologizante que tende a individualizar o problema, responsabilizando apenas o perpetrador e a vítima, ou, às vezes, a família. Esses protagonistas são retirados do contexto, e nem o contexto socioeconômico nem o contexto da instituição escolar são levados em consideração. O perigo aí contido é que podemos ser induzidos à teoria de que o comportamento é determinado apenas por fatores individuais, sobre os quais a pessoa não exerce qualquer controle. A solução para o problema seria portanto fácil: isolar dos demais os elementos causadores de perturbação. Muitas vezes, o risco de patologizar os comportamentos desordeiros encontra-se presente, inocentando as instituições sociais da geração de violência. Além disso, a palavra intimidação não foi extraída do vocabulário cotidiano e reestruturada após pesquisas científicas, como se deu com o conceito de violência, mas, pelo contrário, devido à sua disseminação em meio ao corpo social, ela perdeu sua definição original, ingressando no campo semântico da violência. Blaya, entrevistando mais de 800 alunos britânicos, mostrou que, para eles, intimidação hoje significa algo totalmente diverso de sua acepção original, referindo-se agora mais a discussões entre amigos ou a brigas ocasionais, a empurra-empurra nas filas da cantina ou a implicância entre as meninas. Em outras palavras, a intimidação, tanto no campo quanto nas pesquisas atuais, vem-se incorporando à “violência”, termo esse que reorganiza os pontos de vista.

As pesquisas sobre intimidação por colegas, entretanto, permitiram um grande avanço por terem sido as primeiras a fazer com que a importância das vítimas fosse percebida, mostrando também que o acúmulo de *stress* – como é possível descrever os efeitos da intimidação – pode afetar essas vítimas tanto quanto atos de violência mais explícita.

Essas pesquisas ressaltaram também o fato de que há vítimas de carreira e intimidadores de carreira, carreiras essas que são formadas ainda em tenra idade. A influência dessas pesquisas sobre as políticas de prevenção, na Europa e em outras partes do mundo, foi enorme. O fato de a França, até tempos recentes, não ter dado atenção a esse conceito está relacionado ao fraco acompanhamento das políticas preventivas nesse país. As comparações internacionais, portanto, podem levar a uma revisão dos conceitos e das políticas públicas. Por outro lado, estudando mais especificamente a delinqüência no ambiente escolar, enfatizando os efeitos grupais ligados à violência anti-escola e questionando de maneira mais completa os efeitos dos fatores sociais e políticos, as pesquisas francesas enfocam outras questões e contestam os modelos de orientação behaviorista, tendendo a conduzir as pesquisas mais em termos de análise institucional e sociopolítica.

As pesquisas francesas sobre a violência nas escolas vêm, há anos, se utilizando do conceito de incivilidade, que pode ser visto como o correspondente sociológico da intimidação (Payet, 1992; Debarbieux, 1996, por exemplo). Os levantamentos de vitimização demonstram que, embora um número significativo de alunos e professores sejam vitimados por agressão criminosa caracterizada, na grande maioria dos casos, aquilo que é considerado como violência não é passível de ser enquadrado no Código Penal, podendo, entretanto, ser subdividido em categorias úteis tais como “violência verbal”, ou, simplesmente, “atmosfera hostil” ou “falta de respeito”. Essa extrapolação da palavra violência poderia ser vista como imprópria e absurda, ou até mesmo perigosa. No entanto, uma tal atitude estaria negligenciando, numa postura aristocrática e desdenhosa, o que os alunos e seus professores estão tentando comunicar. O conceito de incivilidade, originário da criminologia, foi proposto para permitir uma melhor descrição daquilo que de fato acontece. A incivilidade é, antes de mais nada, resultante da pequena delinqüência: passível de punição e qualificação, embora de difícil controle – sabemos que 80% das queixas não recebem acompanhamento. As vítimas desses pequenos delitos são deixadas com uma impressão geral de desordem e de violência num mundo mal regulamentado. O modelo psicossociológico da insegurança como “fantasia” é assim colocado em questão: longe de ser uma preocupação injustificada num período de rarefação do crime, a insegurança vincula-se a microvitimizações que não são passíveis de

serem tratadas pelas autoridades públicas, em razão do seu número. Além disso, esses incidentes não são necessariamente penalizáveis, eles são “desordens comuns”, tomando de empréstimo a expressão de Roché (1996). No entanto, mesmo em suas formas mais anódinas, elas não podem ser toleradas, devido ao sentimento de desrespeito gerado entre os que são vitimados por elas. Nas escolas, isso leva a uma forte crise de identidade, tanto entre os alunos quanto entre os professores, e a palavra-chave do discurso é “respeito”, sem o qual não pode haver nem prestígio nem uma identidade social adequada. O que é importante, nesse conceito, é que ele nos permite compreender o modo pelo qual as vítimas de atos repetidos de incivildade gradualmente se tornam introvertidas: elas abandonam um corpo social do qual se sentem excluídas e desertam as áreas coletivas que, por serem lugares de ninguém, são relegadas à violência mais severa. O que é grave não é “um” ato de incivildade, mas sua repetição, a sensação de abandono que resulta nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve entre os perpetradores (sejam eles jovens ou adultos).

A incivildade não deve servir para que a violência ou a delinqüência sejam minimizadas. No entanto, tampouco ela deve ser supervalorizada por generalização, ou ser usada para isentar as representações de insegurança, quaisquer que sejam elas, de um possível exagero, ou confundir ameaças à ordem com a desordem intolerável e excessiva que acaba por levar ao crime. O uso excessivo do conceito de incivildade pode levar a uma superqualificação da desordem escolar, o que significaria uma percepção equivocada do que está realmente em questão e, ao mesmo tempo, a tendência à adoção de uma antropologia cultural xenófoba. A incivildade que ocorre nas escolas não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o “bárbaro” e o “civilizado”: a incivildade não é falta de civilização, e tampouco “falta de educação”. A incivildade é interativa e pode acontecer tanto da parte de adultos quanto de crianças. Em suma, esse conceito deve ser tratado com cuidado, principalmente por ter conotações altamente negativas junto ao público, podendo servir para estigmatizar populações inteiras. Essa é a razão pela qual nós, hoje, preferimos abrir mão desse termo excessivamente ambíguo, optando por usar, em seu lugar, o termo microviolência, cujos mecanismos, entretanto, podem ser descritos em termos de incivildade ou de intimidação.

O que as noções de incivilidade ou de intimidação têm a nos dizer? Elas mostram que a violência não se limita a um único elemento traumático, eruptivo e inesperado – embora, por vezes, isso de fato aconteça. Certamente, não devemos imaginar que todas as vítimas tenham predisposição a serem vítimas. A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas). Deve ser lembrado que os estudos sobre intimidação estabeleceram com clareza um forte vínculo entre esses atos e o suicídio. Essa microviolência tem também efeitos sociais importantes: o baixíssimo nível de auto-estima das vítimas costuma ser acompanhado de uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira coletiva de lidar com a civilidade. Carreiras delinquentes são construídas sobre atos repetitivos e sobre a falta de preocupação com o dia-a-dia, e o mesmo acontece com as carreiras das vítimas.

A construção do objeto “violência nas escolas”, atualmente em curso, cria a oportunidade do encontro de movimentos de pesquisa muitas vezes divergentes, mas que podem se enriquecer mutuamente por meio da sugestão de novas questões e da construção de um novo vocabulário, um dos pontos-chave do progresso científico. Se é verdade o que disse Lévi-Strauss sobre um bom pesquisador ser alguém que faça boas perguntas, não há então dúvida de que esses encontros, essas convergências e essas divergências sejam atos de ciência, pelo simples fato de perguntas serem colocadas.

CONCLUSÃO: VIOLÊNCIA E RAZÃO

Que ninguém se engane: a interpretação que aqui proponho para as pesquisas europeias sobre a violência nas escolas não é nem romântica nem cínica. Para concluir, eu gostaria de demonstrar que essas pesquisas estão em estado de constante construção e que, gradualmente, elas chegam

a atingir a maturidade. Para tal, simplesmente retornarei às características que Bruno Latour (Latour, 1995) propôs para descrever “o trabalho do pesquisador, aplicando sua demonstração não a casos individuais, mas a toda uma comunidade”. Latour propõe um modelo que define os cinco horizontes da pesquisa, que são descrições das tarefas que têm de ser executadas por uma comunidade científica, para que ela possa ser considerada como tal.

A primeira categoria de tarefas tem como objetivo obter uma mobilização do mundo que, para as ciências sociais, vem através da construção de bancos de dados organizados após a realização das pesquisas. Esse trabalho faz com que seja possível a mobilização do mundo, em outras palavras, torna-o legível e capaz de entrar em cálculos e combinações diversas, estatísticas, inclusive. Sem dúvida alguma, é esse o caso dos pesquisadores interessados, na Europa: os levantamentos realizados incluem dezenas de milhares de indivíduos entrevistados, e os bancos de dados internacionais são regularmente enriquecidos, graças, entre outras agências, ao Observatório Europeu da Violência nas Escolas.

O segundo horizonte, nas palavras de Latour, vem “criando colegas”, o que quer dizer, pessoas capazes de entender e criticar – de forma cortês, mas firme – o que é feito (metodologia) e o que é dito (modelos). As políticas públicas, tanto nos níveis nacionais quanto no nível europeu foram os elementos que deslançaram a construção dessas redes de contatos. A própria existência de diferentes projetos (por exemplo, o Observatório, mas também o projeto sediado em torno de Peter Smith, na Inglaterra) constitui-se numa oportunidade de criar essa comunidade de colegas – comunidade essa que, às vezes, é amigável, às vezes, competitiva, mas que é de fato uma comunidade de debate, o que representa a pedra angular de qualquer ética específica a uma comunidade científica.

O terceiro horizonte é a criação de alianças com “pessoas que possam ter tido interesse em operações prévias”. As instituições públicas participam intensamente do financiamento das pesquisas, embora isso não evite a crueldade do “gerenciamento comercial” das equipes. De importância pelo menos equivalente é a abertura do campo para essa pesquisa, como muitas vezes é o caso em relação aos projetos de iniciativas de combate à violência escolar.

O quarto horizonte é o da “divulgação” do trabalho científico. Não se trata aqui de “jogar o jogo da mídia”, mas não precisamos nos esconder por trás de uma atitude desdenhosa com relação ao público. Paradoxalmente, o tema da violência escolar oferece aos pesquisadores, caso eles ajam com cuidado, a oportunidade de contribuir para tornar racional um debate de mídia que vem se configurando como um verdadeiro campo minado.

Por fim, o quinto horizonte trata das idéias e dos conceitos que reúnem os quatro horizontes anteriores e que consistem no próprio conteúdo da atividade científica. Todos os debates sobre os indicadores de violência, delinqüência, intimidação e incivilidade apontam para a existência de uma comunidade em operação.

O trabalho de pesquisa não tem lugar numa aristocrática torre de marfim, reservada aos pesquisadores natos. Seu trabalho não pode ser isolado das condições estratégicas que permitem que ele seja posto em prática: sem essas condições não haveria créditos, nem colegas, nem mobilização do mundo. Não se trata de uma concepção cinicamente utilitarista, mas apenas da aplicação à sociologia da ciência de um clichê sociológico desnaturalizante: “você não nasce pesquisador nato, você se transforma em um”. Não se trata aqui da comunidade científica em si, mas apenas de uma comunidade em construção permanente, e isso é o que acontece na Europa, em relação à violência escolar.

No entanto, independentemente desse suposto cinismo ou da possibilidade de algum tipo de instrumentalização de uma questão dolorosa, as pesquisas sobre violência escolar estão particularmente bem-equipadas para implementar processos de racionalização científica ou, se me permitem o uso desse termo, de *logos*, no sentido de que *logos* é também – embora não exclusivamente – uma implementação da razão, constituindo-se no extremo oposto da violência (Weil, 1967). Há projetos científicos que, de saída, têm de ser também projetos éticos. Essa, pelo menos, poderia ser a similaridade entre o cientista e o político, no que diz respeito à violência nas escolas: um projeto ético que leva em conta as vítimas, tanto em termos de uma ética de debate quanto de uma ética de responsabilidade. Se o oposto da violência é a opção pela razão, essas duas éticas, então, podem se aliar para esclarecerem-se mutuamente. É essa a vantagem de formar uma comunidade

científica em torno da questão: ela, quase que automaticamente, aumenta a demanda pela razão, estabelecendo as condições para desmontar ideologias e esclarecer ações. É bem verdade que não devemos esperar milagres, e a necessidade de rejeitar gurus e charlatães deve ser constantemente reafirmada. No entanto, a comunidade científica europeia que trata da violência nas escolas existe, na medida em que ela é crítica, múltipla e conflituosa: essa é a única maneira dela realizar seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- AUBUSSON DE CARVALAY, P. La place dès mineurs dans la délinquance enregistrée, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n. 29, 1997.
- BLAYA, C.; DEBARBIEUX, É. La construction sociale de la violence en milieu scolaire. In: BAUDRY P. et al. *Souffrances et violences à l'adolescence: qu'en penser, que faire?* Paris: ESF-éditeur, 2000.
- BONAFE-SCHMITT. J.-P. La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif? In : CHARLOT, B. ; EMIN, J.-C. (coord.) *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- BORDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Le Seuil, 1997.
- CARRA C. ; SICOT, F. *Pour un diagnostic local de la violence à l'école: enquête de victimation dans les collèges du département du Doubs*. Convention de recherche IHESI/DE, LAS/UFC, 1996.
- CHARLOT, B. : EMIN, J.-C. (coord.) *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- DEBARBIEUX, É. *La violence en milieu scolaire: état des lieux*. Paris: ESF-éditeur, 1996. v. 1.
- _____. *La violence en milieu scolaire : le desordre des choses*. Paris: ESF-editeur, 1998. v.2.
- _____. ; MONTOYA, Y. La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet. *Revue française de pédagogie*, n. 123, 1998.
- GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Policy Press, 1990.
- GILL, M. ; HEARNshaw. *Personal safety and violence in schools*. Londres: DFEE, 1997. (Research report; RR21).
- LATOUR, B., *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*, Paris: INRA editions, 1995.

- MOOIJ, T., *Safer at school: summarising report for the EU conference to be held in Utrecht, the Netherlands, from 24 to 26 February 1997*. Exempleaire polycopié. University of Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences, 1997.
- OLWEUS, D. *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere, 1978.
- _____. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993.
- _____. *Harcèlement et brutalités entre élèves*. Paris: ESF-éditeur, 1999.
- PASSERON, J.-C. *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan, 1991.
- PAYET, J.-P. Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. *Revue française de pédagogie*, n. 101, 1992.
- _____. La violence en milieu scolaire: perspectives européennes. *Revue française de pédagogie*, n. spécial, n.123, 1998.
- ROCHE, S. *La société incivile: qu'est-ce que l'insécurité?* Paris: Le Seuil, 1996.
- RORTY, R. *La contingence du langage: contingence, ironie et solidarité*. Paris, Armand Colin, 1993.
- SMITH, P. ; SHARP , S. *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, 1994.
- WACQUANT, L. *Les prisons de la misère*. Paris: Éditions Raisons d'Agir, 1999.
- WEBER, M. Wissenschaft als Beruf. In: *Le savant et le politique*, Paris: Plon, 1919.
- WEIL, E. *Logique de la philosophie*. Paris: Vrin Éd. 1967.

2. EVITANDO A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS

*Prof.^a Janine Blomart**

A violência é universal e sempre existiu. O que surpreende e preocupa é que, nas últimas décadas, ela passou a se manifestar nas escolas. As escolas eram vistas como lugares privilegiados e preservados, protegidos dos conflitos – um lugar de socialização. No presente momento, a “violência” não chega a afetar algumas das grandes escolas secundárias da Bélgica. No entanto, ela vem lentamente aumentando nas escolas primárias, sob a forma de incivilidade. Esse “comportamento anti-social” cotidiano toma diversas formas (ruído permanente, rudeza, recusa a trabalhar, passividade, hostilidade e zombaria) e envenena a atmosfera das salas de aula, avilta os professores e desgasta sua energia e, ao mesmo tempo, degrada as relações entre os adultos, entre as crianças e entre crianças e adultos.

Frente a essa situação, uma disciplina mais severa, chegando a levar à exclusão do aluno, tem-se tornado menos eficaz e menos apropriada.

Sem reagir exageradamente à atual situação, é importante que permaneçamos alertas e preparados para um possível aumento dessa violência.

Algumas observações realizadas em outros países europeus, e que foram conosco compartilhadas nos torna apreensivos quanto a esse agravamento da situação:

* Universidade Livre de Bruxelas. Laboratório de Psicologia Clínica e Diferencial, Bélgica.

- A violência verbal e o uso de linguagem chula tornaram-se mais freqüentes.
- Crianças cada vez menores passam a apresentar mau comportamento, principalmente violência física.
- Um “jogo” chamado “*matage*” envolve agressão grupal a uma vítima escolhida, no espaço do parque de recreio.
- Extorsão sofrida por alguns alunos e delatada por colegas, além da introdução das drogas, que, em algumas escolas, se transformou num verdadeiro flagelo.

Nos últimos anos, diversos autores (Debarbieux, 1996, 1988; Montoya, 1988; Pain, 1997; Payet, 1995) identificaram vários outros fatores que talvez propiciem a violência nas escolas. Eles são numerosos – a difícil situação social (pobreza, desemprego, injustiça social, xenofobia...), insegurança dentro da família (conflitos, separações, criação de novas famílias, abandono, baixos padrões educacionais, etc.). Além desses fatores, há também indivíduos com problemas especiais como dificuldades emocionais, problemas de autocontrole, problemas de relações humanas, etc. Devem ser mencionados também os fatores relativos à instituição (prédios e ambientes sombrios e pouco acolhedores, disciplina rígida, elitismo, o nível de fracasso acadêmico, conflitos internos ao corpo docente...), como também os fatores ambientais (áreas de cortiços, moradias de baixa qualidade, insegurança nas ruas...). Tudo isso é bem conhecido, não necessitando de análises adicionais.

O NÍVEL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DA BÉLGICA FRANCÓFONA

Esse problema, em anos recentes, começou a preocupar as autoridades educacionais. Os estudos estatísticos são poucos e incompletos.

J. Ganty (1995) realizou uma pesquisa baseada na “*Radioscopie de L’Enseignement*” de 1992 e num estudo de autoria de M. Born (1993) sobre as experiências dos adolescentes de idades entre 14 e 21 anos.

A “*Radioscopie de L’Enseignement*” traz as respostas dadas por diretores de escolas primárias e secundárias à seguinte pergunta: “Durante este último ano (1990-91), algum aluno participou das seguintes atividades...?” 60% dos diretores responderam ao questionário.

Levando em conta a frequência dessas ocorrências, os percentuais de diretores que as citaram são os seguintes:

A Tabela 1 confirma um aumento importante da violência ou dos comportamentos anômalos entre adolescentes.

De 408 escolas secundárias, 82 (+/- 20%) necessitaram do auxílio da delegacia de polícia para um ou mais atos de delinquência cometidos por alunos dentro do estabelecimento, naquele ano.

Por fim, uma pesquisa realizada em Liège (Tabela 2) envolvendo 450 alunos, de idades entre 14 e 21 anos e diferentes áreas de estudo, traz também informações sobre a experiência de vitimização.

Recentemente, B. Galland e P. Philippot (1999) analisaram a correlação entre violência, experiência escolar e hostilidade, entrevistando 1.141 alunos de nove escolas diferentes, em duas grandes cidades (Bruxelas e Charleroi).

Tabela 1 – % de diretores confrontados com os seguintes atos

	Ensino Primário Comum		Ensino Secundário Comum		
	Ocasional	Frequente	Ocasional	Frequente	Muito frequente
Absenteísmo	40%	2,75%	62,43%	17,89%	6,62%
Violência física contra professores	2,29%	0,05%	7,30%	0,18%	0%
Brigas violentas	49,89%	5,59%	59,46%	4,29%	0,89%
Indisciplina no parque de recreio	33,3%	0,99%	82,27%	7,80%	1,24%
Drogas	0,27%	0,05%	33,89%	1,11%	0%
Pixações nas paredes	49,27%	2,01%	74,47%	11,35%	2,66%
Xingamento a professores	58,69%	3,26%	72,95%	12,28%	3,38%
Vandalismo na escola	64,06%	3,96%	77,09%	13,32%	2,31%
Violência sexual	0,93%	0,05%	3,23%	0%	0%
Roubo	46,83%	1,97%	81,85%	11,21%	0,89%
Média	29,96%	1,78%	50,79%	6,69%	1,50%

Tabela 2 – % de jovens confrontados com os seguintes atos

Atos violentos	Fora da escola	Na escola
Roubo	44%	19,2%
Ataque físico ou espancamento	19,9%	3,7%
Intimidação ou ameaças	45,7%	14,3%
Encarceramento	9,9%	2,4%
Agressão sexual	6,4%	1,1%

Todos os departamentos e todos os níveis, da primeira à sexta séries do setor secundário, estiveram representadas. A maioria das queixas dos alunos dizia respeito ao tratamento inadequado dado às relações professor-aluno. Esta resposta demonstra que, à medida em que os alunos avançam da primeira à sexta série, sua experiência escolar degenera, em termos tanto emocionais quanto racionais – “quanto mais tempo os alunos permanecem na escola, menos à vontade eles se sentem ali!”

Atualmente, há uma intensa atividade científica, bem como iniciativas públicas e privadas, visando evitar e/ou combater de forma eficaz a violência na escola.

Algumas universidades e instituições não-universitárias vêm respondendo a solicitações ministeriais no sentido da elaboração de pesquisas que visem ao registro de incidentes violentos e de medidas adotadas para lidar com eles.¹ Em algumas escolas secundárias, outros estudos microssociológicos² são realizados *in loco*, para pesquisar como começa o comportamento violento e as estratégias preventivas possíveis.

A partir de 1998, uma Lei Ministerial relativa à discriminação positiva nas escolas estabeleceu diretrizes para a questão da violência escolar. Como resultado, foram feitas recomendações sobre como intervir nas “escolas de risco”, e no importante papel que pode ser desempenhado pelos Centros Psico-médico-sociais.

1 Ver B. Mouvet, ULG; B. Galand e P. Philippot, UCL; École de Santé Publique, ULB.

2 Ver A. Van Haecht, ULB.

Um artigo editado pelo Ministro da Educação Secundária³ enumera os atos violentos considerados delituosos e sugere maneiras de reagir a esses delitos, quando cometidos, em relação ao perpetrador, à vítima e ao estabelecimento.

Em 1999, o mesmo ministério criou uma Unidade de Prevenção da Violência, que tem, entre outros, os seguintes objetivos: incentivar as escolas a criarem tantas estruturas democráticas quanto possível – Conselhos Escolares, espaço para diálogo com os alunos, buscar o auxílio do trabalho de outras agências – a escola, a polícia, assistentes sociais, etc. – e o estabelecimento de um Centro de Crises de Emergência, para atender às vítimas da violência escolar.

Na primeira parte de seu estudo, B. Mouvet e sua equipe de pesquisadores⁴ definiram diversas categorias de métodos, entre os registrados em data recente, relativos às pessoas e às instituições envolvidas:

- **“Equipe educacional” (o diretor da escola, o administrador, o coordenador educacional, os professores e os educadores)**
 - Treinamento em como administrar conflitos e como melhorar a relação aluno/professor.
 - Disposição a estar aberto a critérios de avaliação.
 - Trabalhar no currículo a ser lecionado, de maneira a que ele corresponda tanto à evolução quanto às necessidades da sociedade.
 - Modificação da organização da escola, de modo a reduzir o anonimato.

- **Os próprios alunos**
 - Treinamento em mediação entre os pares.
 - Presença de representantes de classe.

3 *Prévention des Violences em Milieu Scolaire*, Ed. Communauté Française de Belgique, Cabinet de M. Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire des Arts et des Lettres, Bruxelles, 1999.

4 B. Mouvet (2000), *Comprendre et Prévenir la Violence à l'École*, Service de Méthodologie de l'Eiseignement de l'Ulg Recherche commanditée par la Communauté française, Rapport Intermédiaire, Liège, fevereiro de 2000.

- Treinamento em comportamento pró-social e administração de conflitos.
 - Treinamento em cidadania.
 - Participação dos alunos na administração da escola.
- **Alunos e equipe educacional conjuntamente**
 - Reuniões do Conselho dos Alunos na presença do Tutor da Classe.
 - Jornal escolar.
 - Insistir na conscientização sobre o Regulamento da Escola (deixando claros os direitos tanto da equipe quanto dos alunos).
 - Elaboração de regras operacionais para a turma e/ou para a escola.
 - Os objetivos educacionais do Projeto e o Contrato.
 - Interdisciplinaridade.
 - Métodos visando a personalizar os contatos e a reduzir o anonimato.
 - **Colaboração externa**
 - Parceria com pais, o Centro Psico-médico social, a polícia, os serviços judiciários e com mediadores externos.

Entre todas as providências tomadas tanto pelo Ministério quanto por associações não vinculadas à escola ou pela própria escola, optamos por nos concentrar nos métodos de prevenção precoce, escolhidos como o tema principal de nossa pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DA PREVENÇÃO PRECOCE NOS PROJETOS EUROPEUS PARA LIDAR COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR

A prevenção precoce inclui todas as medidas visando a diminuir o impacto dos incidentes em meio a uma população estável e a reduzir os riscos de ocorrência de novos casos. É, portanto, de importância capital intervir antes que surjam sinais de dificuldades.

Foi com isso em mente que os primeiros programas de intervenção foram criados nos Estados Unidos, muitos anos atrás. Um dos exemplos é o programa “Head Start”, que tratava principalmente das dificuldades de aprendizado, que são, como é bem sabido, ligadas ao comportamento anti-social. Em sua análise dos Programas de Intervenção, J. Larson (1994) encontrou apenas dois programas que tratavam especificamente da prevenção precoce da violência. Esses programas eram o “Segundo Passo – um Currículo para Proteger contra a Violência” (SSVPL, 1992) e o “Currículo de Prevenção da Violência para Adolescentes” (Prothro-Stith, 1987). Segundo J.Larson, falta a esses programas uma avaliação de curto e de médio prazo. Apesar disso, diz ele, “há suficiente fundamentação teórica substantiva para esses programas, para justificar sua inclusão ética num esforço preventivo com base nas escolas, havendo a suposição implícita de que os efeitos do tratamento serão mensurados” (1994, pág. 161).

Os países da União Européia, evidentemente, seguiram essa orientação. No relatório “Iniciativa, Violência na Escola (1999)”, a Comissão Européia lista os projetos em andamento na União Européia, bem como as políticas dos Estados-Membros em relação ao combate à violência escolar. A maioria dos países vem desenvolvendo programas de prevenção, sob diferentes títulos: Instrução Cívica, Educação para a Cidadania, Educação Sanitária, etc.

Os Ministros da Educação de alguns países, principalmente a Espanha, a Holanda, a Itália e a Dinamarca, insistem na necessidade de desenvolver, nas crianças, capacidades de competência social e emocional, acrescidas de um senso de valores.

Esses programas preventivos nem sempre são de iniciativa das autoridades públicas ou por elas implementados. Eles, freqüentemente, foram concebidos e introduzidos nas escolas por organizações externas, tais como a Cruz Vermelha, o Serviço Escolar de Inspeção Médica, os Centros de Orientação Escolar, e associações que trabalham para a paz (Humana e a Universidade da Paz, na Bélgica).

Deve ser ressaltado que muitos experimentos dessa natureza são implementados pelos próprios professores – como no caso de um grupo de professores de escola primária de Turim, que introduziram nos currículos de suas escolas, a partir do maternal, atividades cujo objetivo é incentivar

a expressão verbal de emoções, melhorar a auto-imagem e a conscientização social das crianças, de modo a que elas consigam aprender a lidar melhor com suas relações interpessoais. Esses professores usaram, entre outros, nosso programa de desenvolvimento social – “Como se Tornar seu Próprio Mediador” – que será mencionado mais adiante⁵.

Devemos também citar o exemplo sueco, que, em 1999, criou o Ano dos Direitos Humanos, que demonstrou que o trabalho das escolas no campo do aprendizado e no campo do desenvolvimento pessoal não são duas áreas de trabalho separadas.

A partir do nível pré-escolar, as crianças assimilam valores fundamentais, com base em suas experiências concretas com os adultos e em sua imitação dos comportamentos adultos.

A ênfase recente no ensino da cidadania pode ser explicada pelo papel social de importância cada vez maior desempenhado pelas escolas. As escolas vêm-se obrigadas a educar a pessoa total porque as famílias passaram a elas essa responsabilidade. As escolas, porém, às vezes têm grande dificuldade em encontrar o papel certo a desempenhar nesse contexto, uma vez que elas têm que levar em conta o perturbador ambiente familiar e social com o qual as crianças vêm sendo obrigadas a lidar.

As iniciativas de prevenção, já estabelecidas em alguns países, vêm desenvolvendo esse novo elemento na educação, principalmente nos Estados Unidos e em Québec, que vêm se adiantando à Europa. Pode-se questionar o fato de esses programas preventivos não terem avaliado o impacto causado por eles no curto e no longo prazo, e não terem planejado de que forma eles teriam continuidade nos anos subsequentes à sua introdução nos currículos escolares.

É freqüente acontecer de a responsabilidade por esses programas ser assumida por umas poucas pessoas interessadas na escola e, por essa razão, eles costumam ser marginalizados. Seu desenvolvimento e sua

5 F. Furioso e F. Prina, *Bullismo e Violenza*, in J. Blomart e J. Timmermans, Recherche-action “Devenir son propre médiateur”, Rapport de recherche pour les Communautés Européennes dans le cadre du programme B3-1000 Violence à l'école, dezembro de 1998.

ampliação são portanto cerceados não apenas por considerações práticas (currículo escolar, organização de horários, etc.), mas também devido ao fato de faltar aos professores treinamento suficiente para esse tipo de trabalho educacional. Poder-se-ia perguntar se o limitado tempo dedicado a esses programas de intervenção não se deveria a uma urgente necessidade de mudanças éticas nas salas de aula, e também aos problemas que os professores têm para lidar de forma adequada com situações emocionais e colaborar de forma genuína com as famílias.

Chamberlain, Frechette, Herbert e Lindsey (1995) – citados por J. Herbert e S. Hamel (2000) – analisaram 300 programas de prevenção da violência que vinham sendo usados em Québec. Eles identificaram cinco princípios essenciais para o sucesso de um programa escolar:

1. “que o projeto capacite as pessoas a reavaliarem os recursos e as experiências locais.”
2. “que o projeto tenha um plano de ação bem-definido e objetivos precisos e alcançáveis.”
3. “que o projeto estabeleça vínculos com a comunidade local, de modo a trabalhar em parceria com ela (com a tomada de decisões a cargo dos que dele participam).”
4. “que o projeto aumente a competência, a capacidade decisória e a auto-suficiência da comunidade local e dos grupos envolvidos.”
5. “que o projeto faça uso de diversas estratégias de intervenção, e que não haja um único participante, mas sim a presença de diversos recursos internos e externos ao projeto.”

Por fim, essas iniciativas devem ter como alvo os indivíduos, a escola, a família e o ambiente da comunidade local.

CONTEÚDO E OBJETIVOS DOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO PRECOCE

Os programas pró-sociais em questão geralmente têm objetivos semelhantes. O conteúdo irá variar de acordo com a idade da criança, o

nível educacional, o currículo escolar estabelecido nas diferentes regiões e países, o tempo alocado para o programa, etc. No que se refere aos alunos, os objetivos, geralmente, são os seguintes:

1. Ajudar as crianças a terem consciência de suas sensações, sentimentos e necessidades.
2. Desenvolver nelas a consciência de seus talentos e a confiança na sua capacidade de usá-los.
3. Incentivar o respeito próprio e o respeito pelos demais, ter consciência e abertura para com os outros e ser tolerante numa sociedade cada vez mais multicultural.
4. Ampliar as capacidades sociais das crianças por meio da experiência de compartilhar e ajudar.
5. Ensinar capacidades de comunicação e maneiras de lidar com conflitos, de modo a que elas possam perceber – e evitar – todas as formas de violência, de intolerância e de racismo, sentindo-se capazes de intervir de forma útil em situações de conflito ocorridas em seu próprio ambiente.

Permitir que alunos e professores se expressem verbalmente contribui para seu bem-estar e reforça sua autoconfiança, dando-lhes também a oportunidade de se afirmarem em meio a seus pares e entre os adultos. Além do mais, eles adquirem uma maneira de liberar as tensões antes de perder a cabeça.

Não se trata simplesmente de colocar em prática esses objetivos na escola. Em primeiro lugar, temos que partir do pressuposto de que, como observa Jasmin (1993), os professores possuam esses valores de auto-suficiência, auto-respeito e respeito pelos demais, de tolerância, etc.

Isso significa, também, que o professor tem de aceitar abrir mão de parte de seu poder sobre as crianças, que gradualmente aprendem a usá-lo. Frequentemente, portanto, tem de haver uma reorganização das relações professor-aluno.

INTRODUÇÃO DE UM PROGRAMA PRÓ-SOCIAL EXPERIMENTAL – “TORNE-SE SEU PRÓPRIO MEDIADOR” NA ESCOLA PRIMÁRIA

Pretendemos aqui apresentar as conclusões de um projeto experimental, que consistiu na introdução de um programa de desenvolvimento pró-social, cujos resultados de curto prazo tentamos avaliar.

Esse projeto envolveu uma considerável reflexão sobre tais experimentos, bem como um questionamento de sua razão de ser.

Partindo do conceito de mediação, quisemos criar um programa de auto-mediação, segundo nossa própria definição – a saber, autoconfiança e administração competente das relações pessoais.

Pretendemos ensinar a crianças pequenas como lidar com seus modos de comunicação, e a darem-se conta dos conflitos potenciais, em situações presentes ou futuras – seja na escola, na família ou num contexto social ou profissional.

Usamos a palavra “administrar” e não “resolver” porque ela tem mais a ver com ensinar aos alunos a lidar com conflitos e a responsabilizarem-se por eles, mais do que simplesmente eliminá-los.

A violência afeta os que são submetidos a ela, os que a praticam, e até mesmo os que a assistem!

A criança pode fazer uso desse conhecimento (reagir a um conflito e administrá-lo de forma não-violenta) tanto na escola quanto em casa ou na vizinhança, ou mesmo em qualquer situação da vida. Conseqüentemente, este projeto facilita a transmissão de um modo de se comportar que é estreitamente vinculado a um modo de viver.

Descrevemos acima os objetivos de um programa desse tipo a partir do ponto de vista do aluno. Em relação aos adultos, os objetivos de longo prazo desse projeto-piloto foram ensinar a equipe a implementar programas dessa natureza. A primeira fase consistiu numa introdução; a segunda fase, em sua participação ativa; e a terceira fase forneceu-lhes apoio prático, quando eles começaram a trabalhar por si sós. O sucesso dessa iniciativa reside na melhora da atmosfera tanto em sala de aula quanto em toda a escola.

Um dos aspectos inovadores do projeto é a presença de uma equipe universitária que opina sobre a atividade, a maneira como vem sendo implementada e sobre o conteúdo e os resultados.

O programa de desenvolvimento social foi oferecido a turmas do 4º ano da escola primária – a crianças entre 8 e 11 anos – em duas escolas primárias da área central de Bruxelas, nos anos de 1997-98⁶.

No ano seguinte, o programa teve continuidade com turmas de 5º ano⁷. Por razões de organização escolar, não foi atendido nosso desejo de dar continuidade ao programa, em cooperação com os professores que participaram de seu primeiro ano.

Iremos descrever o experimento que teve lugar numa dessas escolas, onde as condições para essa atividade foram melhores. Essa escola primária não tinha problemas especiais com violência, apesar do fato de que muitos de seus alunos viviam em situações familiares e sociais muito difíceis.

A escola foi selecionada devido a seu apoio ao projeto e à boa-vontade demonstrada pelos professores, que genuinamente aceitaram colaborar. Os alunos eram em número de 400. Os alunos da escola eram crianças provenientes de uma população multirracial, vivendo em circunstâncias difíceis, ou até mesmo difíclimas. 70% das crianças eram estrangeiras, principalmente de origem norte-africana e turca.

A escola situa-se entre dois bairros, um deles seguro e de renda alta e o outro mais de classe trabalhadora, com problemas de insegurança (violência, drogas).

Nem a diretora nem os professores haviam notado grande aumento nos comportamentos violentos, fora as agressões verbais entre crianças e, em menor proporção, dirigidas a adultos.

A violência física entre alunos costumava partir de alguns alunos problemáticos, que já deveriam ter sido enviados a escolas especiais, devido à sua grande dificuldade em lidar com o sistema escolar e a

6 J. Blomart, J. Timmermans, C. Caffieaux, Recherche-action “Devenir son propre médiateur”, Rapport de recherche pour les Communautés Européennes dans le cadre du programme B3-1000 Violence à l'école, 1998, p. 8-38.

7 J. Blomart, J. Timmermans, C. Caffieaux, e Petiau, A. Recherche-action “Devenir son propre médiateur”, Programme de sociabilization à l'école, comme défi à la violence. Recherche commandité par le Ministère de la Communauté Française de Belgique, agosto de 2000.

seus problemas de comportamento. Nos últimos anos da escola primária, a grande maioria desse grupo especial é mais velha que os demais alunos, já tendo atingido a adolescência, com todos os problemas que costumam acompanhá-la.

A equipe de direção interpretava o comportamento violento na escola como um reflexo da ausência de interesse por parte dos pais. Segundo eles, as crianças colocam-se em oposição a pessoas em posição de autoridade e mostram uma falta de tolerância em relação ao outro, a qual se expressa principalmente no fenômeno da rejeição entre grupos culturais.

A Diretora e toda a equipe docente atribuem a agitação, tanto nos casos especiais quanto nas demais crianças, a dois fatores importantes.

Em primeiro lugar, a televisão é acusada. As crianças se reúnem e passam muitas horas juntas, em espaços pequenos, assistindo a programas nos quais a violência e a dor são lugar-comum.

Em segundo lugar, as atitudes dos pais causam preocupação: ou os pais não são capazes de lidar com a situação e oferecer uma orientação real a seus filhos, ou usam de disciplina excessiva.

A maior parte desses pais são imigrantes e parecem sentir-se perdidos na cultura estrangeira na qual eles agora vivem. Em conseqüência, eles não são capazes de determinar como se comportar frente a seus filhos.

Da mesma forma, as crianças percebem que seus pais não possuem *status* social. Poucos desses pais encontram-se empregados, não oferecendo assim um modelo com o qual as crianças possam se identificar. Nos casos em que ocorre violência grave, os pais são convidados a ajudar a encontrar uma estratégia, juntamente com a equipe docente.

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA “TORNE-SE SEU PRÓPRIO MEDIADOR”

Esse programa é o resultado do trabalho de toda uma equipe⁸ que o elaborou e adaptou de acordo com as reações das crianças durante as sessões, e o ampliou no decorrer do segundo estágio das atividades.

O segundo estágio consiste de 11 conceitos, abordados por meio de diversas atividades: entender a si mesmo e aos outros, reconhecer as necessidades e os sentimentos dos outros, comunicação não-verbal, saber ouvir e comunicação verbal, conflitos, solução de conflitos, mediação, responsabilidade e cooperação.

As 12 sessões de trabalho, de 50 minutos cada, eram realizadas duas vezes por semana durante o primeiro ano, e a cada duas semanas, durante o segundo ano, sempre com os mesmos alunos. Essas sessões eram organizadas por duas pessoas muito experientes, que se concentravam na capacidade de comunicação e na administração de conflitos durante o primeiro ano, e por um organizador e pelo professor da turma, durante o segundo ano.

Durante cada sessão, havia um período de tempo dedicado a uma introdução, um período de tempo para o grupo se auto-expressar (um relato das experiências da criança sobre um determinado tema), discussão livre, representação de papéis (teatro), uma canção, uma história e atividades de redação e pintura. Os professores da turma mostraram uma colaboração genuína e engajada, o que foi evidenciado por sua presença em todas as sessões e também em uma reunião semanal ou bimensal com os organizadores.

APOIO E AVALIAÇÃO DO EXPERIMENTO

Esse projeto foi avaliado de duas maneiras – qualitativa e psicométrica. Na verdade, cada sessão era avaliada pelo menos uma vez, em uma ou outra das turmas das duas escolas, e discussões freqüentes eram realizadas entre os organizadores e os professores participantes.

8 J. Timmermans, J. Gerber, A Mertens, P. Snoek.

Esse apoio permanente e regular prestado ao projeto permitiu a análise de boa parte dos dados qualitativos extraídos das observações feitas pelas crianças durante as sessões de trabalho e a vida escolar normal, das discussões entre organizadores e professores e das reuniões de todas as pessoas que participavam do projeto.

O impacto do programa de desenvolvimento social sobre o comportamento dos alunos foi também avaliado por meios quantitativos, com o auxílio de duas técnicas:

- *Um inventário do comportamento social e emocional da criança em sala de aula, tal como percebido pelo professor* (esse inventário foi adaptado com base no questionário de autoria de Frank M. Gresham e Stephen N. Elliot, sobre competência social).

Ele consta de duas partes.

A primeira trata das capacidades sociais e é composta de 22 perguntas. O professor tem de avaliar a frequência dos comportamentos dos alunos com base em três parâmetros (“nunca”, “às vezes” e “muito frequentemente”).

Essas capacidades estão subdivididas em três categorias:

- *Cooperação*: ajudar os outros, compartilhar materiais, respeitar as regras e regulamentos (coluna C). Essa categoria compõe-se de seis itens e pode conter um total de até 12 pontos.
- *Autoconfiança*: tomar a iniciativa de comportamentos tais como pedir informações, reagir a pressões ou a insultos vindos dos pares (coluna A). Essa categoria tem oito itens e pode conter até 16 pontos.
- *Autocontrole*: autocontrole durante situações de conflito, tais como reagir a provocações e em situações não-conflituosas que exijam concessões (coluna S). Essa categoria tem oito itens e pode conter até 16 pontos.

O próximo passo é somar o total CAS, cujo total seria de 44 pontos.

A segunda parte do questionário trata dos problemas comportamentais. Ela possui 14 itens, sete relativos especificamente ao comportamento externo (agressão física e verbal e dificuldades em controlar o humor) e sete relativos especificamente ao comportamento interno (ou seja, ansiedade, tristeza, isolamento e baixa auto-estima). Os pontos totalizados por cada aluno são, portanto, calculados com base num total de 28.

A terceira e última parte consiste numa breve avaliação das capacidades de aprendizado, contendo um único item.

- Um teste de reação comportamental a situações de interação social, elaborado por nós e inspirado nas técnicas do teste de frustração de Rozenzweig.

Esse teste consiste numa série de dez situações interativas entre crianças e entre uma criança e um dos pais ou um professor.

Os cenários são apresentados na forma de histórias em quadrinhos.

Pede-se à criança que se identifique com um dos personagens e que indique como reagiria, selecionando um dos círculos oferecidos.

Para cada situação, são apresentadas três reações (cada uma delas inscrita dentro de um círculo):

- uma reação mostra uma atitude passiva, de distanciamento ou de indiferença (reação de tipo 1);
- uma reação mostra uma inclinação agressiva e desajustada (reação de tipo 2);
- uma reação mostra uma atitude pró-social mais bem-adaptada (reação de tipo 3).

As ilustrações dos diferentes cenários variam conforme se trata de um menino ou uma menina, interagindo com um professor homem ou mulher.

CONCLUSÕES

Efeitos do programa no comportamento e nas atitudes dos alunos

Esses resultados referem-se aos dois testes realizados coletivamente em aula, antes e ao final do primeiro ano do estudo. Eles foram estatisticamente analisados por meio do *Student's t test*.

- No decorrer do primeiro ano, 33 alunos (de duas turmas de escola primária, 15 meninos e 18 meninas, participaram do projeto. A maioria deles tinha idades entre oito e nove anos (70%); alguns tinham dez anos (18%) e alguns outros já tinham onze anos (12%).

Uma das duas turmas tinha uma proporção maior de crianças mais velhas (53%, com idades entre 10 e 11 anos).

- À época do segundo ano do experimento, essas crianças haviam sido separadas em duas ou três turmas de quinto ano da escola primária.

Ao final do ano – que coincidiu com o término do estudo –, os professores daquelas turmas avaliaram a competência social desses alunos, comparando-os com os demais alunos de sua turma.

Resultados dos testes para avaliar as atitudes comportamentais em situações de interação social

Percentagem das reações dos alunos, nas duas turmas, antes e depois do teste (primeiro ano do projeto)

	Total	Turma 1	Turma 2
		Pré-teste	
Tipo 1	14,5%	15%	14,5%
Tipo 2	31%	33,5%	28%
Tipo 3	59,5%	51,5%	57,5%
		Pós-teste	
Tipo 1	17%	18,5%	16%
Tipo 2	23,5%	19,5%	26,5%
Tipo 3	59,5%	62%	57,5%

Em relação à maioria dos alunos, nota-se um decréscimo significativo de reações agressivas ou arrogantes, principalmente os da turma 1; nessa mesma turma, aumenta o número de reações sociais.

Resultados do questionário avaliando capacidades sociais.

Resultados médios para cada turma

	C	A	S	Total CAS	E	I	Total EI
Primeiro ano pré-teste							
Escola 1	8,39	7,79	10,36	26,55	4,30	3,82	8,12
Turma 1	8,07	7,93	10,340	26,40	4,73	4,40	9,13
Turma 2	8,67	7,67	10,33	26,67	3,94	3,33	7,28
Primeiro ano pós-teste							
Escola 1	9,23	9,07	10,27	28,57	4,27	2,97	7,23
Turma 1	8,75	9,75	10,17	28,67	4,92	4	8,92
Turma 2	9,56	8,61	10,33	28,5	3,83	2,28	6,11
Segundo ano pós-teste							
Turmas 1-2	9,90	10,33	11,90	32,10	1,71	1,24	2,95

No decorrer do primeiro ano da pesquisa-ação, nota-se a elevação dos resultados quanto à “cooperação”, “autoconfiança” ($P = .01$) e no total “CAS” ($P = .05$), bem como uma diminuição (NS) dos “comportamentos introvertidos problemáticos”.

Observa-se que, de modo geral, as crianças mais velhas têm menor probabilidade de obter altos números de pontos nas competências sociais. Observa-se também que, tomando a população de alunos como um todo, há uma correlação positiva estatisticamente significativa ($P = .001$) entre o nível médio das capacidades de aprendizado e os pontos obtidos em “cooperação” e “auto-estima”, bem como uma correlação negativa estatisticamente significativa ($P = .001$) com o “comportamento introvertido”. Devemos nos lembrar, entretanto, que essas avaliações foram realizadas pelos professores. Por fim, durante o segundo ano do estudo, os mesmos alunos foram reavaliados por seus novos professores. Nota-se um aumento dos pontos em “cooperação”, “auto-estima” e “autocontrole”.

O aumento no total de pontos CAS é significativo ($P=.05$), se comparado com a primeira avaliação. Pode-se também estabelecer uma diminuição estatisticamente baixa de “problemas de comportamentos extrovertidos e introvertidos”.

ANÁLISE QUALITATIVA DOS EFEITOS DA INTRODUÇÃO DO PROGRAMA NA ESCOLA

Tanto quanto os dados quantitativos resultantes dos testes aplicados às crianças e a seus professores, a avaliação qualitativa mostrou ser também de grande interesse.

Reação dos Alunos e Avaliação de seu Comportamento

O programa de atividades de desenvolvimento social obteve aceitação entusiástica e, à medida em que as sessões de estudo tinham prosseguimento, a participação aumentava. No início, as crianças ficaram surpresas com as atividades extracurriculares, principalmente com o aspecto de relacionamento pessoal face-a-face.

Isso, às vezes, provocava reações inadequadas e extemporâneas entre os alunos, fato esse que recebeu forte desaprovação dos adultos, que acharam difícil lidar com essa indisciplina, durante as primeiras sessões. Os organizadores notaram que as crianças pareciam ser incapazes de lidar e implementar as regras que regem as atividades em grupo, e os adultos muitas vezes permaneciam na postura de mantenedores da disciplina.

Durante as discussões em grupo, as atividades aconteciam numa atmosfera de compartilhamento, escuta e não-julgamento; a confidencialidade, indiscutivelmente, tornou-se a norma.

Cada um dos coordenadores sentiu-se particularmente tocado por alguns segredos relatados ou por certas mudanças que ocorriam em algumas crianças. Elise admitiu que, quando alguma coisa difícil lhe contecia, ela “enfia a cabeça na areia”. No entanto, ela tornou-se uma líder, apesar de, anteriormente, tender a reagir com indiferença ou a fugir (quando se tratava de atividades nas quais ela estava pessoalmente envolvida).

Havia também Menir, que se aventurou a confessar que tinha medo de que não gostássemos dele, uma vez que o professor o havia repreendido

em nossa frente. Roberto, que nunca conseguia reagir de forma apropriada – enrubescia ou criava caso quando solicitado a participar – , nos confiou o segredo que tanto o atormentava. Observamos também até que ponto essas crianças precisavam desses momentos de atenção real. Eles necessitam sentir-se, eles próprios, acolhidos e reconhecidos, para que possam então permitir que outras pessoas sejam acolhidas e reconhecidas.

No início, quando as sessões começaram, as crianças costumavam reagir de maneira previsível e conformista. Mais adiante, pudemos resolver, na turma e com o auxílio dos alunos, desentendimentos que haviam realmente ocorrido entre eles: ciúmes, objetos quebrados, ridicularização, etc. Ao término do programa, em algumas sessões de representação de papéis, os alunos pediam ajuda a colegas para mediar as atividades dos grupos, uma vez que essa havia se tornado uma estratégia normal a ser usada na administração de conflitos. A própria Diretora da escola notou que muita harmonia havia surgido nas turmas em questão, nos períodos vespertinos, e também que as crianças estavam mais quietas e mais sociáveis.

A Reação dos Professores e o Impacto do Experimento em suas Atitudes e em seu Comportamento

Durante reuniões com os professores, os coordenadores ficaram impressionados ao perceberem até que ponto os professores sentiam necessidade de serem ouvidos e de descarregar sua tensão em meio ao grupo.

Todos os professores se interessaram e concordaram com o programa pró-social, afirmando claramente que seu principal benefício havia sido a descoberta de outros aspectos da personalidade de seus alunos, e a nova luz sob a qual eles os viam, agora.

Quanto a isso, “um professor disse dar grande valor à possibilidade de desenvolver sua relação com as crianças; um outro disse que havia descoberto a importância de ser capaz de lidar com suas próprias emoções, e que ele havia conseguido se colocar no lugar do outro. Um outro professor observou que, à medida em que as crianças aprendiam a conhecer melhor a si próprias, elas passavam a perceber os outros de maneira diferente. Ainda um outro notou necessidades emocionais nas crianças, mas ele se perguntou onde as coisas iriam parar se ele começasse a demonstrar afeição”.

À medida que as reuniões prosseguiam, os observadores notaram uma mudança de atitude entre os professores.

De uma atitude negativa e queixosa (críticas relativas ao planejamento das atividades da classe, restrições administrativas, suas próprias dificuldades em participar de atividades dessa natureza), eles desenvolveram uma postura mais construtiva e uma participação mais emotiva nas discussões. Além disso, eles passaram a refletir sobre seus próprios problemas e atitudes. Pouco a pouco, resultaram dessas reuniões uma maior consciência dos problemas de comunicação entre os próprios professores e um desejo de aprender a como se comunicar e também a administrar os conflitos.

Gostaríamos de observar que a Diretora, durante as entrevistas subseqüentes, confirmou essas mudanças nas atitudes dos professores. Eles estavam agora em melhor contato com as crianças, as relações aluno/professor haviam melhorado e a atmosfera em sala de aula estava mais tranqüila. As sanções grupais haviam desaparecido.

O Futuro Deste Programa Pró-Social

Muito embora os professores tenham reconhecido a importância da presença de programas desse tipo no currículo, nenhum deles dispôs-se a assumir sozinho a responsabilidade por ele, no futuro. As razões apresentadas por eles foram dificuldade técnicas (falta de tempo disponível no programa escolar, outras prioridades impostas pelas autoridades, como estudos de informática (e, é claro, aprender a usar a Internet), mas havia também razões mais profundas.

Eles não se sentiam suficientemente treinados para coordenar atividades dessa natureza. Assumir um programa como esse implica passar a ter uma relação diferente com as crianças – estar preparado para ouvir atentamente não só o que elas dizem, mas também o que elas estão tentando expressar, e tornar-se disponível, interessado e emocionalmente envolvido nessas trocas.

Alguns temem que, caso eles permitam que as crianças sejam independentes e criativas, a anarquia reinará e eles perderão o controle. Eles têm consciência de que não podem deixar de lado seu papel como educadores e reconhecem a importância da emoção na transmissão do conhecimento, mas esse papel os deixa amedrontados.

No entanto, todos eles, em suas turmas, já organizaram discussões em grupo – ou o farão, a partir do próximo ano.

Quanto a outros aspectos, os professores acreditam que programas educativos desse tipo deveriam ter início ao fim da escola maternal, tendo prosseguimento ao longo de toda a escola primária, de maneira a que, ao terminarem seus estudos, todos os alunos tenham tido as mesmas experiências e sejam capazes de integrar o que aprenderam na vida escolar ao dia-a-dia.

O Efeito do Experimento sobre a Vida Escolar

Ao fim do primeiro ano do experimento, os professores (nas duas escolas em questão) solicitaram um ou dois dias de treinamento em serviço para a equipe docente, para tratar de alguns dos conceitos usados no programa e dos diversos métodos de administração de conflitos. Esses dias de treinamento foram realizados. Por ocasião do segundo ano do experimento, na escola em questão, o primeiro dia de treinamento levou à solicitação de uma atividade de acompanhamento. Os participantes manifestaram o desejo de poder tomar parte em grupos de discussão, acompanhados por um organizador, visando a tratar de alguns dos problemas encontrados por eles junto aos alunos, das relações, de sua capacidade de lidar com o comportamento de determinados alunos, para poder então trabalhar sobre sua conduta. Por fim, por solicitação da Diretora, organizamos para os pais uma conferência sobre a violência e sobre o experimento efetuado na escola.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

O objetivo do projeto foi uma campanha direcionada à prevenção da violência, que vem aumentando nas escolas primárias, a qual deu origem a uma série de resultados, considerações e perguntas.

Programas desse Tipo Surtem Algum Efeito sobre a Violência?

É evidente que um programa de atividades que foi praticado por apenas uns poucos meses (ou, para alguns alunos, por dois anos) não pode gerar resultados claros.

Aprender sobre cooperação, sobre como negociar, sobre autoconfiança e autoconhecimento e sobre as próprias necessidades e limitações é algo que leva tempo e que, provavelmente, nunca terá fim, seja quem for a pessoa. No entanto, a avaliação dos efeitos do programa, usando dois testes padronizados sobre comportamentos e atitudes, já mostra resultados significativos.

Nos resultados dos testes criados por nós para avaliar as reações em situações de interação social, vale a pena notar que foi verificada uma diminuição das reações agressivas e um aumento das reações socialmente desenvolvidas, pelo menos em uma das turmas participantes.

A avaliação feita pelos professores das capacidades sociais dos alunos mostra que, no decorrer do primeiro ano do projeto, houve um aumento dos comportamentos socialmente desenvolvidos e uma diminuição dos comportamentos desajustados. Ao fim do segundo ano, os alunos que haviam participado do programa ao longo dos dois anos continuaram a apresentar progressos.

Temos consciência de que avaliações desse tipo demonstram apenas os efeitos cognitivos:

As crianças podem ter assimilado certos conceitos, podem ter tomado conhecimento da motivação por trás de alguns de seus comportamentos, podem ter aprendido técnicas de resolução de conflitos, mas será que elas realmente mudaram?

São necessários mais que alguns meses de sessões para gerar uma mudança na personalidade. Temos, portanto, que examinar os efeitos de longo prazo desse tipo de programa.

Embora breve, a introdução a essas atividades pró-sociais mostra ser uma experiência enriquecedora tanto para os alunos quanto para a equipe docente. Concordamos com os professores quanto a que, para que projetos desse tipo tornem-se estabelecidos e integrados nas atividades escolares normais, eles deveriam ter início ainda no Maternal, prosseguindo ao longo de toda a Escola Primária. Os alunos poderiam então vivenciar com segurança, em sua vida escolar cotidiana, os comportamentos observados ou experimentados durante as sessões.

Programas como esse Poderiam ser Organizados pela própria Escola?

Esse projeto só funcionará se for executado por alguém de dentro da instituição, que conte com o apoio da diretoria, sendo, ao mesmo tempo, integrado ao currículo. Nossas observações nos levaram a crer que as ações preventivas não recebem prioridade na escola comum, e menos ainda nos estabelecimentos elitistas, que se preocupam mais com a transmissão de conhecimentos de natureza cognitiva.

Os professores, em geral, são de opinião que esse treinamento vale a pena – mas estariam eles dispostos a utilizá-lo nos casos em que ocorresse um problema ou uma situação de difícil resolução? Felizmente, a violência de tipo grave ainda não atingiu essas escolas. Na melhor das hipóteses, seriam eles capazes de imaginar um programa educativo de prevenção sendo usado com grupos de crianças muito pequenas? Não seria essa uma maneira de passar a outros colegas a responsabilidade por certas obrigações?

Estariam os Professores Preparados para Assumir Responsabilidade por Atividades Educacionais desse Tipo?

Nossa previsão era de que, a partir do segundo ano do experimento, os professores estariam treinados para conduzir o programa, graças à sua participação conjunta nas sessões em sala de aula, às discussões sobre o programa e aos dias de treinamento especial.

Quanto a um terceiro ano do programa, havíamos imaginado 16 supervisões regulares dos professores/orientadores que participavam dele. Nesse particular, tivemos de aceitar uma derrota, que foi para nós uma grande decepção.

Por um lado, as escolas não cumpriram o acordo segundo o qual elas manteriam em suas turmas os professores treinados, lecionando sempre às mesmas crianças. Por essa razão, nenhum professor chegou a ter a experiência do funcionamento do programa por dois anos completos. Por outro lado, os professores afirmaram não estar preparados para assumir a responsabilidade por atividades desse tipo, uma vez que isso implicaria uma mudança de atitude, e eles teriam de fazer o acompanhamento das crianças e, além disso, ter tolerância para com a independência e a óbvia indisciplina dos alunos, o que para eles seria inédito.

Não há mais necessidade de determinar, mas apenas de sugerir, estimular e organizar. O objetivo não é criticar, julgar e avaliar comportamentos ou pessoas, mas unicamente ouvir, liderar discussões e ajudar, nas crianças, o desenvolvimento de autocrítica e o reconhecimento de suas emoções e necessidades.

Tudo o que é necessário é uma mente aberta e uma auto-reavaliação.

Apenas alguns dos professores estão preparados para submeter-se a treinamento pessoal.

Ao fim de dois anos de pesquisas, parece-nos que o treinamento de professores é de importância essencial para que os benefícios de um programa de estudo dessa natureza não se veja reduzido a algumas técnicas ou a um curso de rotina de treinamento para a cidadania. Professores que tenham sido bem-treinados na organização de programas como esse serão capazes de usar esse conhecimento a qualquer momento em que apareça a oportunidade de fazê-lo.

Acreditamos, portanto, que boa parte do que foi aprendido possa ser utilizado a qualquer hora do dia, durante a semana letiva, sempre que surja a necessidade – como, por exemplo, quando ocorra conflito internamente a um grupo, ou no caso de incidentes dentro ou fora de sala de aula. O que está em questão não é o treinamento acadêmico, mas sim o desenvolvimento emocional e social, não apenas para as crianças mas também para os adultos que estão incumbidos de sua educação.

REFERÊNCIAS

BLOMART, J.; TIMMERMANS, J.; CAFFIEAUX, C. *Devenir son propre médiateur: recherche-action*. Rapport de recherche non publié Violence à l'école. Communautés Européennes Programme, 1998. p. 8-38. (Communautés Européennes programme ; B3-1000).

_____; _____. *Devenir son propre médiateur: recherche-action*. Programme de socialisation à l'école, comme défi à la violence. Rapport de recherche non publié. Ministère de la Communauté Française de Belgique, ago. 2000.

- BORN, M. La violence scolaire, coup de poing à l'école. *L'observatoire: revue d'action sociale et médico-sociale*. n. 6, 1993.
- CHAMBERLAND et al. *Portrait de la prévention sociale réussie au Québec dans le champ enfance-famille*. In : HEBERT J. ; HAMEL S. _____ . 2000.
- CHARLOT, B. ; EMIN, J.-C. *Violences à l'école: état des savoirs*. Armand Colin, 1997.
- COMMISSION EUROPÉENNE DG. *Initiative violence à l'école: projet de rapport 1997-1999*. (Éducation et Culture-Doc; VI (90), 3).
- DEBARBIEUX, É. *La violence en milieu scolaire: état des lieux*. ESF éditeur, 1996.
- _____ ; MONTOYA, Y. La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet, 1967-1997. *Revue française de pédagogie*, n. 123, p. 93-121, abr.-jun. 1998.
- DEFRANCE, B. *La violence à l'école*. Syros, 1992.
- DOUDIN ; ERKOHEN-MARKÜS. *Violences à l'école: fatalité ou défi?* Bruxelles: Éd. de Boeck, 2000.
- FURIOSO, F.; PRINA, F. *Bullismo e violenza*. In : BLOMART, J.; TIMMERMANS, J. *Devenir son propre médiateur: recherche-action*. Rapport de recherche pour les, violence à l'école, dez. 1998. (Communautés Européennes sous le cadre du programme B3-1000).
- GALAND, B.; PHILPPOT, O. *Violence et démotivation: une enquête dans le secondaire belge francophone*. Rapport de recherche non publié. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- GANTY, J. *La violence scolaire en Communauté Française de Belgique*. Academia Bruylant, 1995.
- HEBERT, J.; HAMEL, S. Rompre le cercle vicieux de la violence scolaire. In : *Violences à l'école: fatalité ou défi*. Éd. Doudin et Erkhopen-Markus, 2000. p. 147-158.
- JASMIN, D. *Le conseil de coopération: un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal: Éd. de la Chenelière, 1993.
- LARSON, J. Violence prevention in the schools: a review of selected programs and procedures. *School psychology Review*. v. 23, n. 2, p. 151-164, 1994.

- MOUVET, B., *Comprendre et prévenir la violence à l'école: rapport intermédiaire*.
Liège: Service de méthodologie de l'enseignement de l'ULG, Recherche
commandité par la Communauté Française de Belgique, fev. 2000.
- PAIN, J. *Écoles: violence ou pédagogie*. Matrice: Collection Points d'appui,
1992.
- _____. Violences et prévention à l'école. *Les Sciences de l'éducation*,
v. 30, n. 2, 1997.

3. COMPORTAMENTOS VIOLENTOS E AGRESSIVOS NAS ESCOLAS INGLESAS

*Prof^ª. Carol Hayden e Catherine Blaya **

DEFINIÇÃO DOS TERMOS

As primeiras questões a serem levadas em conta na apresentação de um panorama do estágio atual do conhecimento sobre os comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas são, antes de mais nada, definir os termos empregados e, em seguida, determinar de onde provém essa violência ou agressão, e contra quem ela é dirigida. As definições de dicionário para violência e agressão¹ sugerem um uso muito específico para cada um desses termos. “Violento”, na língua inglesa, é um termo com conotações emotivas, não sendo usado com muita frequência no discurso acadêmico para qualificar o comportamento de adultos ou crianças nas escolas. No entanto, o uso do termo violência, quando relacionado a crianças em idade escolar, é de uso mais comum nos sindicatos de professores e na mídia. As definições dadas pelos dicionários a essas palavras tendem a sugerir ataque ou lesão física. “Agressão” e comportamento “agressivo”, por outro

* Universidade de Portsmouth e Observatório Europeu da Violência nas Escolas.

1 *Violento* (adjetivo): que faz uso intenso de força; ato impetuoso e incontido; tiranicamente veemente; devido á violência, manifestando violência. *Violência* (substantivo): o estado ou qualidade de ser ou de fazer uso extremo de força física, principalmente quando injustificada; insulto, profanação; dano, estupro. *Agressivo* (adjetivo): que toma a iniciativa do primeiro ataque ou que tem tendência a tal; descortesmente hostil ou hostil; auto-afirmativo; ofensivo, como o oposto de defensivo; que mostra energia e iniciativa. *Agressão* (substantivo): um primeiro ato de hostilidade ou ataque; o uso das forças armadas, por parte de um Estado, contra a soberania e a integridade territorial ou a independência política de um outro Estado; autoconfiança, tanto como uma característica positiva quanto como um sinal de instabilidade emocional. (*Chambers Concise Dictionary*).

lado, são termos usados com maior frequência em relação ao comportamento dos alunos, particularmente nas pesquisas sobre intimidação por colegas (*bullying*) ou expulsão.

Diversos termos costumam ser usados para designar comportamentos problemáticos ou indesejáveis nas escolas inglesas. “Insubordinação” (*disruption*) e “desinteresse” (*disaffection*) são freqüentemente empregados para indicar comportamentos que provocam interrupção nas aulas ou no aprendizado (insubordinação) ou comportamentos que demonstram falta de interesse na educação ou no ensino (desinteresse). O *comportamento anti-social* foi definido como “atos que impliquem desobediência à lei e atos que não sejam necessariamente ilegais, ou que não tenham dado margem a processos judiciais” (Rutter *et al.*, 1998). O termo *comportamento delinqüente* geralmente é reservado para casos que poderiam ser considerados como infrações da lei, ou que estariam potencialmente sujeitos a intervenções da justiça penal (como, por exemplo, ataques físicos, danos criminosos, roubo, etc.) Na Inglaterra, são poucas as pesquisas que enfocam especificamente os comportamentos delinqüentes e criminosos dentro das escolas. O *comportamento de intimidação*, por outro lado, é um conceito relativamente bem-definido, contando com uma longa e bem-estabelecida tradição nas pesquisas inglesas. Diz-se, às vezes, que as crianças, nas escolas, apresentam comportamentos *perturbados*, e essas observações, em geral, partem daqueles que tomam como objeto a saúde mental e tentam explicar os comportamentos com base na “criança interna”. É de conhecimento geral que todos esses conceitos relativos ao comportamento são, de uma maneira ou de outra, passíveis de contestação, especialmente com relação a quem toma a decisão quanto ao que é definido como anti-social, delinqüente ou perturbado, ou em relação a quem ou o que é submetido à perturbação da ordem.

Ao que tudo indica, os pesquisadores interessam-se também pelas questões de segurança escolar, na esteira dos diversos acontecimentos que tiveram lugar na Inglaterra, na década de 90. Entre esses episódios dramáticos estão o esfaqueamento de uma menina de 12 anos, em sala de aula, cometido por um invasor; o “massacre” de crianças de escola primária em Dunblane, em 1995; o ataque a machado cometido contra uma professora e várias crianças de escola maternal em Wolverhampton, em 1996, e diversas outras ocorrências que foram objeto de intensa

publicidade. O governo reagiu com a criação de um Grupo de Trabalho sobre Segurança Escolar, contando com a participação de representantes dos sindicatos de professores, de membros do Parlamento, das autoridades educacionais locais e dos pais de alunos, e também com a promulgação de uma emenda à Lei de Armas Ofensivas (*Offensive Weapons Bill*), enquadrando como crime o porte de armas em estabelecimentos escolares.

A VIOLÊNCIA NO TRABALHO

Na Inglaterra, a violência nos locais de trabalho, de modo mais geral, tem sido objeto de pesquisas, e certos grupos profissionais, como, por exemplo, os assistentes sociais, os enfermeiros e a polícia vêm, nos últimos anos, manifestando-se de maneira relativamente explícita sobre a questão.

Os professores, representados por seus sindicatos, às vezes parecem algo ambivalentes quanto a essa questão. Ao mesmo tempo em que eles, em falas proferidas em conferências, pedem mais apoio para a disciplina e a segurança nas escolas, eles ao mesmo tempo parecem ansiosos por “minimizar” as sugestões de que a disciplina esteja piorando ou de que a agressão esteja aumentando nas escolas (Carrington, 1999).

Um estudo realizado pelo Ministério do Interior sobre a violência nos locais de trabalho observa que qualquer que seja a definição dada à palavra *violência*, ela será sempre polêmica, e que as definições para esse termo situam-se num contínuo que vai desde aquelas que cobrem unicamente os ataques físicos até definições mais amplas, que incluem também ameaças. Os que favorecem a inclusão, na categoria “violento”, de atos não-físicos, argumentam que as conseqüências desses atos, em alguns casos, podem ser tão graves quanto as dos atos de natureza física (Budd, 1999). O estudo realizado pelo Ministério do Interior incluiu tanto ataques quanto ameaças em sua definição operacional de violência, enfocando principalmente os atos cometidos por um membro do público contra uma pessoa, em local de trabalho. O Education Service Advisory Committee – ESAC (Comissão Consultiva do Serviço Educacional) da Comissão de Saúde e Segurança trata dessas questões e dá aconselhamento quanto a problemas que possam colocar em risco a saúde das pessoas que trabalham no setor educacional. Sua definição de violência é a seguinte:

“Qualquer incidente em que um empregado sofra abuso, ameaças ou ataques por parte de um estudante, aluno ou membro do público, em circunstâncias relacionadas ao desempenho de suas funções.”

O *British Crime Survey* sugere que o número de ocorrências de violência no trabalho aumentou de forma significativa entre 1991 e 1995, tendo porém caído entre 1995 e 1997. Esse estudo coloca os professores na categoria de “ocupações de alto risco”, com 1,8% (risco médio = 1,2%) de risco de serem atacados e 2,0% (risco médio = 1,5%) de risco de receberem ameaças no trabalho, num determinado ano, por um membro do público. Embora não haja um método estabelecido e consensual de registro e acompanhamento de incidentes violentos nas escolas inglesas, as Autoridades Educacionais e os conselhos de dirigentes de escolas têm a responsabilidade de assegurar, tanto quanto possível, a saúde, a segurança e o bem-estar de seus empregados nos locais de trabalho. Esta última responsabilidade inclui proteger a equipe de incidentes violentos, nos casos em que estes possam ser considerados previsíveis, devendo, inclusive, haver um compromisso por escrito nesse sentido (Seção 2, Lei de Saúde e Segurança no Trabalho, 1974). A partir de 1992, essas normas trabalhistas foram aplicadas também a todas as escolas e, atualmente, os administradores escolares têm maior responsabilidade legal sobre a segurança da equipe e dos alunos.

INDICADORES DE COMPORTAMENTOS VIOLENTOS E AGRESSIVOS NAS ESCOLAS

Os indicadores de comportamentos violentos e agressivos nas escolas provêm de diversas fontes e campos de pesquisa específicos, podendo ser caracterizados como enfocando, até o presente momento, quatro áreas principais: comportamento de alunos, interação entre alunos e professores, padrões éticos da escola e comportamento de estranhos na área escolar.

Comportamento de Alunos

– Levantamentos sobre comportamento e disciplina (por exemplo, o Levantamento Elton, 1989).

- Pesquisas sobre intimidação por colegas (por exemplo, Tattum, 1993).
- Pesquisas sobre desinteresse (por exemplo, Pearce e Hillman, 1998).
- Pesquisas sobre expulsões da escola (por exemplo, Hayden, 1997).

Relação Professor-Aluno e Padrões Éticos da Escola

- Administração comportamental e psicologia educacional (por exemplo, McManus, 1988).
- Pesquisas sobre melhorias escolares (por exemplo, Sammons, 1995).
- Queixas de professores quanto a insultos (não foram ainda encontrados exemplos).

Comportamento de Estranhos dentro da Escola

- Segurança Escolar (por exemplo, Gill e Hearnshaw, 1997)

Há, decerto, muita superposição entre essas áreas de pesquisa, principalmente entre comportamento de alunos e relação aluno-professor e os padrões éticos da escola. Vem havendo também um crescente interesse nas questões de cidadania, crime e segurança comunitária, no tocante ao papel das escolas e também ao que acontece nas dependências da escola e à sua volta (Marlow e Pitts, 1998). No entanto, uma vez que a questão dos indicadores de comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas foi tratada numa bibliografia vasta demais para ser aqui analisada em sua totalidade, iremos nos ater às áreas a serem detalhadas a seguir, de modo a estabelecer o contexto para os resultados preliminares de nossa própria pesquisa. Neste ponto, enfocaremos principalmente o comportamento dos alunos, com algumas referências ao que se sabe sobre os padrões éticos da escola e o comportamento dos professores. Reconhecemos que a bibliografia sobre as melhorias escolares é vasta e, embora de interesse, ela extrapola o âmbito deste capítulo.

Além do trabalho que trata das escolas, há também, na Inglaterra, uma longa tradição de pesquisa no campo dos serviços de saúde e da assistência social, que investiga os comportamentos característicos de

condições ou experiências específicas, principalmente nos casos de abandono e maus-tratos de crianças (*ver, por exemplo, a publicação Child Abuse Review*). Verifica-se também interesse em pesquisar o impacto exercido sobre as crianças pela violência na mídia (*ver Varma, 1997, para um panorama geral desses debates*). Nas pesquisas deste último tipo, o termo violência é usado com frequência, embora predomine a tendência a enfatizar a violência a que as crianças são submetidas, ocasional ou constantemente, mais do que os atos cometidos pelas próprias crianças. Por exemplo, a Comissão Nacional sobre Crianças e Violência, criada pela Fundação Gulbenkian, publicou, em 1995, um relatório que conclui que: “*a violência é um problema masculino, que tem raízes na promoção de atitudes e modelos machistas*” (Fletcher, 1995, p. 1). O relatório da Comissão enfocava as circunstâncias sociais relacionadas a famílias violentas e a seu impacto sobre as crianças, os castigos físicos aplicados às crianças e a influência da mídia. Com relação ao castigo físico de crianças, como também às humilhações deliberadas a que elas são submetidas, a Comissão concluiu que essas práticas continuam sendo de ocorrência generalizada, sendo aceitáveis, tanto jurídica quanto socialmente, na Inglaterra. Essa última conclusão é corroborada por uma pesquisa de opinião de abrangência nacional, realizada junto aos pais, que trazia uma pergunta sobre o castigo corporal nas escolas. Essa pesquisa mostrou que um pouco mais da metade (51%) dos pais acreditavam que a reintrodução dos castigos corporais melhoraria a disciplina nas escolas. Dois terços dos pais afirmaram acreditar que a disciplina escolar havia piorado nos últimos dez anos, e quase um quarto deles acreditava que os comportamentos insubordinados e as crianças mal-comportadas são os piores problemas enfrentados pelas escolas (Carvell, 2000). Os castigos corporais foram abolidos das escolas públicas inglesas em 1986 e, nas escolas privadas, apenas em data muito recente (1999). As lideranças dos professores responderam a essa pesquisa, afirmando que não havia qualquer possibilidade realista da reintrodução dos castigos corporais, opinião essa resumida por Hart, da Associação Nacional de Diretores de Escola, NAHT²:

2 NAHT – Associação Nacional de Diretores; NAS/UWT – Associação Nacional de Professores/ União das Mulheres Professoras; NUT – Sindicato Nacional dos Professores; PAT Associação Profissional de Professores; NOP – National Opinion Polls, uma empresa de pesquisas de opinião.

“É possível que os pais queiram reintroduzir a vara de marmelo, mas essa não é uma opção praticável. Não conheço um único diretor ou um único professor que a aprove, e ela seria contrária à Convenção Européia sobre Direitos Humanos.” (Carvel, 2000, p. 2).

As pesquisas tratando do tema da violência e da agressão nas escolas são, portanto, vastas. Para os fins da presente análise, iremos nos concentrar nas três categorias antes citadas: comportamento de alunos, relação professor-aluno e padrões éticos da escola e comportamento de estranhos dentro da escola.

Comportamento de Alunos: o Levantamento Elton

O Levantamento Elton (DES/WO, 1989) costuma ser citado em todas as discussões sobre as pesquisas que tratam do comportamento de alunos na Inglaterra. Esse levantamento aconteceu como reação às preocupações expressas pelos docentes, de que comportamentos insubordinados, e até mesmo violentos, vinham se tornando mais visíveis nas escolas.

As expulsões de alunos foram vistas, naquela época, como *“indicadores aproximados das dimensões que haviam assumido os casos de mau-comportamento grave”* (p. 55). No entanto, à época do levantamento, não havia ainda dados que abrangessem todo o país, e os dados então existentes não evidenciavam tendências claras.

Desde então, essa situação foi sanada, como veremos mais adiante neste capítulo. O Levantamento Elton efetuou amplas consultas e encomendou uma enquete nacional a respeito das opiniões e preocupações dos professores quanto à disciplina, e também entrevistas com professores de escolas localizadas nas áreas centrais das grandes cidades não abrangidas pela enquete.

Uma das principais conclusões do Levantamento foi que o grande problema, na opinião dos professores, eram os efeitos cumulativos dos pequenos atos de mau-comportamento cotidiano. O Levantamento apresentou um grande número de recomendações, algumas das quais ainda estão por serem postas em prática.

No entanto, a intensificação das políticas escolares relativas a comportamento e ao treinamento na área da administração de comportamento nas escolas talvez possa ser relacionada às recomendações do Levantamento Elton. Quatro sindicatos de professores contribuíram também com dados de pesquisa.

Essas pesquisas, até certo ponto, foram prejudicadas ou por baixos índices de respostas ou por amostragens relativamente reduzidas, e falta a elas uma definição consensual do objeto em estudo. Seus resultados encontram-se resumidos no Quadro 1.

Quadro 1

Levantamentos em Sindicatos de Professores – experiências dos docentes com comportamentos agressivos e insubordinados

Sindicatos	Tamanho da amostragem	Índice de respostas	% dos que acreditam que a disciplina piorou em anos recentes	% dos que sofreram ataque
NAHT	15 diretores	45%	25%	Já haviam recebido ameaças: 25%
NAS/UWT	Os filiados ao sindicato	<4%	80%	Atacados nos últimos seis meses: 4%
NUT	500 professores entrevistados por um representante da NOP	–	33%	Ameaçados ou atacados no ano anterior: 7%
PAT	Os filiados ao sindicato	<4%	94%	Sofreram ataque em algum momento de sua carreira: 32%

Fonte: DES/WO, 1989, *Disciplina nas Escolas*. Londres: HMSO. Páginas 58-59.

Esses levantamentos mostram uma ampla divergência de opinião entre os professores quanto à disciplina ter ou não piorado, embora, em todos eles, minorias bastante significativas dos que responderam às pesquisas tenham afirmado terem sofrido ameaças ou ataques. O Levantamento Elton obteve resposta de 2.500 professores de escola secundária sobre suas experiências com a violência numa semana específica. Os resultados são mostrados no Quadro 2.

Quadro 2

Professores – experiências de violência numa semana específica

15 %	Ofensas verbais
1,7%	Agressão física direta, em sala-de-aula
1,1%	Agressão fora de sala-de-aula

Fonte: DES/WO, 1989, páginas 58-59.

Apesar disso, entrevistas posteriores com os professores, individualmente, revelaram uma ampla divergência de opiniões quanto ao que “violência física” significava para eles. Os dados relativos à extensão da violência contra o corpo docente, na Inglaterra – embora limitados – são coerentes com os dos estudos realizados nos Estados Unidos. A maior parte da violência dirigida contra o pessoal das escolas (inclusive o pessoal de apoio) é cometida por alunos, com uma minoria sendo cometida por pais e intrusos. As autoridades educacionais, na Inglaterra, não têm como prática de rotina coletar ou divulgar os números relativos a incidentes violentos ou agressivos ocorridos nas escolas. No entanto, a ILEA (Autoridade Educacional da Área Central de Londres) forneceu cifras, mostrando que, em 1987-88, 187 professores de escolas comuns deram parte de terem sofrido algum tipo de dano em incidentes envolvendo alunos, pais ou outros adultos. Esse número, à época, correspondia a 1% dos professores dessas escolas. Cuidados médicos foram recomendados ou prestados em menos de 20% desses casos (0,2% dos professores das escolas da ILEA, à época).

No cômputo geral, o Levantamento Elton concluiu que os professores não viam os ataques dirigidos contra eles como um problema de grandes proporções. Os professores “*preocupavam-se, principalmente, com os efeitos cumulativos da perturbação de suas aulas, provocada por mau-comportamento relativamente trivial, embora constante*” (p. 11). As pesquisas mostram também que as agressões cotidianas, como empurrões e insultos verbais, são lugar-comum no dia-a-dia das escolas, representando uma fonte de *stress* crônico para os professores (EASC, 1990).

INTIMIDAÇÃO POR COLEGAS (*BULLYING*)

Bullying é uma palavra inglesa que foi adotada em outros países. O *bullying* foi definido como “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão” (Tattum e Herbert, 1993). Os xingamentos são a forma mais comum desse tipo de intimidação, seguidos por agressões físicas, incluindo também gestos ofensivos, extorsão e exclusão de uma criança de um grupo de amizades, bem como a disseminação de boatos. Essa intimidação muitas vezes é vista como um abuso de poder sistemático (Smith e Sharp, 1994) e, segundo Olweus (1993), ela implica uma vitimização repetida ao longo do tempo: “*um abuso de poder agressivo e sistemático, que se prolonga no tempo.*” Todas as definições convergem para a dificuldade que a vítima tem de se defender. As primeiras pesquisas sobre a intimidação por colegas foram realizadas na Escandinávia, tendo sido motivadas por suicídios cometidos por crianças. A intimidação por colegas foi identificada como um dos fatores que geravam o alto nível de tensão e a baixa auto-estima que teriam provocado os suicídios. Na Inglaterra, pesquisas sobre esse tema entraram em pauta em fins da década de 80, principalmente em consequência do Levantamento Elton, que indicou que o problema era generalizado e tendia a ser ignorado pelos professores. Essas pesquisas centraram-se principalmente nas escolas, embora saiba-se que a intimidação ocorre também em instituições de outros tipos e que ela ocorre também entre adultos, bem como entre adultos e crianças (*Bullying Online*). Até o presente, as pesquisas publicadas sobre a intimidação nas escolas vêm-se concentrando na intimidação entre crianças. O tema vem atraindo tanto interesse que foi incluído nos procedimentos de inspeção de Ofstead. A Lei de Padrões e Estrutura Escolares (*School Standards and Framework Act*), de 1998, passou a estabelecer que os diretores são obrigados a adotar medidas para evitar todas as formas de intimidação entre os alunos (S61.4b).

Quadro 3

Ocorrência de Intimidação por Colegas nas Pesquisas

Autores	Área	Tipo de Escola	Intimidadores	Vítimas	Frequência
Whitney e Smith (1993)	Sheffield	Primária	–	11%	27%
Elliot (1986)	Inglaterra	Primária e secundária	–	5%	68% (pelo menos uma vez)
Stephenson e Smith (1987)	Nordeste da Inglaterra	Primária (6º ano)	–	23%(e/ou)	–
Glover (1997)	Inglaterra	secundária	–	–	40-48%

Como mostra o Quadro 3, há diversas estimativas da incidência da intimidação por colegas, mas, seja qual for a estimativa usada, fica claro que a intimidação é uma característica significativa da vida escolar, afetando não apenas o indivíduo, mas também toda a atmosfera da escola e a frequência às aulas. Alguns alunos vítimas de intimidação tendem a cabular as aulas, ao invés de enfrentar o intimidador, e a ter problemas de concentração quando vão à escola (Sharp, 1995, 1996). Costuma-se pensar que a intimidação diminui à medida em que as crianças crescem. As pesquisas indicam que, mais frequentemente, os intimidadores são meninos e, embora os meninos intimidem as meninas, a intimidação de meninos por meninas é mais rara. Entre as meninas, as queixas mais frequentes referem-se à intimidação verbal, a terem sido socialmente excluídas e a outros comportamentos dessa natureza, ao passo que os meninos tendem mais a ser ameaçados ou submetidos a agressões físicas. Insultos racistas fazem parte do comportamento intimidador, e já ficou claro que essas ofensas racistas são uma característica da vida escolar das crianças pertencentes a minorias étnicas (Troyna e Hatcher, 1992). Nem sempre os intimidadores provêm de ambientes sociais carentes, e o baixo desempenho escolar não parece ser um fator preponderante. No entanto, o ambiente familiar geralmente é identificado como sendo de algum modo “difícil” ou “perturbado”, e é frequente que essas crianças tenham sido submetidas a violência doméstica. As crianças intimidadas muitas vezes

sofrem de dificuldades sociais com os pares, e é possível que elas sejam rejeitadas por eles. Algumas delas têm uma aparência física diferente das demais, ou apresentam uma fragilidade ou deficiência que se torna alvo de zombaria por parte dos colegas. As crianças portadoras de necessidades educacionais especiais correm o risco de apresentar um padrão vítima/intimidador (Sharp, 1995). Consta que a maior parte das ocorrências de intimidação na escola se dá no pátio de recreio (Boulton, 1995; Blatchford, 1998), ou na cantina e nos corredores, e os problemas de intimidação em sala de aula tendem a ocorrer mais na escola secundária. As conseqüências da intimidação por colegas tendem a ser graves ou até mesmo fatais e, no caso de muitos alunos, elas contribuem para o desinteresse pela escola, para o absenteísmo, e também para o baixo nível de desempenho acadêmico (Imich e Jeffries, 1989).

EXPULSÃO DA ESCOLA

Na Inglaterra, as expulsões vêm-se constituindo num tema importante, tanto para as pesquisas quanto para as políticas educacionais e para a mídia, a partir de inícios da década de 90, quando foram divulgados os primeiros dados de acompanhamento de nível nacional (DfE, 1992). Na Inglaterra, as autoridades educacionais locais são responsáveis por oferecer educação às crianças que foram expulsas da escola e, até data recente, não havia sido estabelecida uma meta para a quantidade do ensino (em termos de horas semanais) que a criança deveria receber.

Tipos de Expulsão

Costuma-se fazer distinção entre expulsão oficial e não-oficial. As expulsões oficiais são principalmente de dois tipos: expulsão definitiva de uma escola específica (sujeita a recurso) e expulsão por um período de tempo determinado, que, em geral, é de alguns dias, mas que pode se estender a 45 dias ou até um ano letivo inteiro. Esta última alternativa permite a possibilidade de uma expulsão por 45 dias ocorrer num período contínuo. Além disso, há números desconhecidos de expulsões não-oficiais, que incluem uma série de práticas que vão desde mandar o aluno para casa para um período de “esfriamento” após um incidente específico, até a sugestão de que uma mudança de escola seria “vantajosa” para a criança.

Quadro 4
Dados Oficiais sobre Expulsões Definitivas

Ano	Total de Expulsões
1990/91	2.910
1991/92	3.833
1992/93	8.636
1993/94	11.181
1994/95	11.084
1995/96	12.500
1996/97	12.700
1997/98	12.300
1998/99	10.400

Fonte das cifras: 1990-92 e 1994-99 são estimativas do DfE e do DfEE; 1993-94 são estimativas de Parsons, *in* Parsons *et al.*; 1995 e 1992-93 são estimativas de Hayden, *in* Hayden, 1997.

Em 1998-99, o total das expulsões definitivas oficiais praticadas correspondeu a 0,15% da população discente total, discriminado em 0,03% dos alunos da escola primária, 0,28% de alunos da escola secundária e 0,45% de alunos de escolas especiais (DfEE, 2000). Já há algum tempo, as pesquisas vêm demonstrando também que escolas do mesmo tipo não apresentam os mesmos índices de expulsões definitivas (Galloway *et al.*, 1982; Rowbotham, 1995; Hayden, 1997; Parsons, 1999).

Os números do DfEE mostram que a grande maioria das escolas primárias (94%) e das escolas especiais (82%) *não praticam* expulsões definitivas oficiais de alunos *num ano letivo específico*, e tampouco o fazem quatro em cada dez (42%) escolas secundárias. Na verdade, a maioria das escolas que chegam a recorrer a expulsões definitivas num ano específico o fazem apenas em relação a um ou dois alunos. As diferenças são maiores nas escolas secundárias, onde mais de um terço (35%) das escolas

determinam a expulsão definitiva de três ou mais alunos a cada ano, e numa minúscula minoria de escolas secundárias (91, 0,025%), que expulsam mais de dez alunos a cada ano. Desse modo, o padrão ou o impacto geral é bastante desigual entre os diferentes níveis escolares e também entre as diferentes autoridades educacionais locais, tendo variado entre 0,05% e 0,37% da população escolar entre 1997-98 (DfEE, 1999). Isso sugere que as circunstâncias da escola, incluindo a autoridade educacional local e os padrões éticos nela vigentes, sejam fatores importantes da equação que determina quem será expulso da escola, e por que razão. A maior parte dos comentários sobre esse aspecto das expulsões enfoca os padrões éticos da escola, uma vez que muito sabemos a respeito do que vem a constituir padrões éticos positivos numa escola. Fala-se menos sobre as circunstâncias específicas de algumas escolas com altos índices de expulsão. Pelo menos algumas delas são “escolas receptoras”, que aceitam uma maior proporção de alunos que já foram expulsos de outras escolas e, de fato, funcionam como uma espécie de “depósito de refúgio”, numa área onde as demais escolas erigiram barreiras contra crianças que possam demandar mais do sistema, sem uma contrapartida de desempenho que compense os esforços da equipe escolar (Hayden, 2000).

O enfoque exclusivo nas expulsões *definitivas* fornece um quadro pouco preciso do que vem ocorrendo nas escolas e com relação às autoridades educacionais locais, e isso por uma série de razões. Em primeiro lugar, é evidente que o número de crianças que abandonam a escola a cada ano é maior do que o total das expulsões definitivas, principalmente devido ao fato de que muitas dessas crianças jamais retornam à escola. Desse modo, para alguns jovens, uma expulsão aos 14 anos de idade talvez signifique que eles freqüentarão em tempo parcial uma unidade externa (conhecidas, em geral, como Unidades de Encaminhamento de Alunos ou Centros Educacionais de Encaminhamento de Alunos) por aproximadamente dois anos (às vezes mais), até que atinjam a idade de 16 anos, quando lhes é permitido deixar a escola. Em segundo lugar, os dados mostram que um grupo muito mais numeroso de alunos é suspenso da escola por períodos determinados, o que, para alguns alunos, pode acontecer por diversas vezes ao longo de um mesmo ano letivo. Dados sobre suspensões por períodos determinados,

de um dia ou mais, vêm sendo coletados pelas Autoridades Educacionais Locais desde setembro de 1999, mas ainda não haviam sido publicados à época em que este artigo foi redigido. De fato, uma pesquisa não-publicada, realizada por uma das autoras deste capítulo, encontrou registros de suspensão de mais de 500 alunos, o que corresponde a aproximadamente um em cada 50 alunos matriculados em escolas públicas numa determinada Autoridade Educacional Local, num período de observação de um ano letivo. Grande parte desses registros correspondiam a suspensões por tempo determinado, a maioria delas inferior a cinco dias, que, à época do estudo, não precisavam ser notificadas à autoridade local. No entanto, como prova da incidência de comportamentos que as escolas se recusam a aceitar (ou, quem sabe, como prova dos níveis de desinteresse dos alunos ou pela escola ou por professores ou disciplinas específicas?), esses últimos dados apontam para a existência de um problema muito maior que o sugerido pelos dados oficiais sobre expulsões definitivas.

Alunos Expulsos – o que Eles Teriam Feito Para Tal?

As principais razões alegadas para a expulsão de alunos incluem agressão física (geralmente dirigida contra outras crianças e, ocasionalmente, contra professores e auxiliares de ensino) e a perturbação causada ao aprendizado dos demais alunos. Os comportamentos fisicamente agressivos mostraram ser um fator em cerca de um quarto (27%) dos casos (DfE, 1992) e, segundo outros estudos (Hunter, 1993; Hayden, 1997) em mais da metade. Esse comportamento, na maioria das vezes, toma a forma de brigas, raramente havendo uso de armas. Além disso, comportamentos de intimidação e ameaças a colegas aparecem em muitos casos, como também uso de drogas e roubo (Hayden, *et al.*, 2001). No entanto, as razões oficialmente declaradas para as expulsões, por definição, não passam disso mesmo – razões *oficiais*. O uso de termos como “ataque” ou “roubo”, com suas conotações de comportamentos criminosos, soam mais preocupantes do que “brigas no recreio” ou “roubo das lancheiras dos colegas”. Diversos pesquisadores vêm observando, já há algum tempo, que, na realidade, as expulsões geralmente se dão após um período relativamente longo de relações difíceis e de incidentes ocorridos na escola (Galloway *et al.*, 1982; Cohen *et al.*, 1994; Blyth e Milner, 1996; Hayden, 1997). Esse efeito cumulativo talvez explique a

aparente trivialidade dos incidentes específicos que acabaram por desencadear expulsões, que, em alguns casos, chamaram a atenção da mídia e de outros grupos, tais como “*recusa insistente em obedecer às normas da escola com relação ao tamanho do cabelo*” e “*comportamento insubordinado*” (Blyth e Millner, 1993).

Desinteresse

O desinteresse pode ocorrer em qualquer momento da vida escolar (Barrett, 1989) e pode estar relacionado a toda uma gama de fatores que afetam a vida de uma criança. No entanto, como observa Barrett (1989), “*os adultos criam o ambiente de aprendizagem escolar para as crianças, e as teorias dos adultos criam uma forma de realidade dentro da qual as crianças têm que funcionar, e que elas acabam por assimilar*” (p. 15). O ambiente de aprendizagem de uma escola específica talvez não seja adequado a todas as crianças. Tem havido um reconhecimento crescente das dimensões assumidas pelo problema do desinteresse pela escola entre alunos secundaristas, e de até que ponto esse fato pode estar relacionado às limitações impostas pelo Currículo Nacional. Esse reconhecimento serviu de inspiração a programas como o “New Start” (Novo Começo), incentivou o crescimento de organizações tais como a “Include” (Inclusão), uma associação beneficente que trabalha com jovens desinteressados e excluídos e, além disso, suscitou a possibilidade da revogação do Currículo Nacional no Estágio 4 (idades entre 14 e 16 anos). Todas essas iniciativas reconhecem que o currículo acadêmico não é adequado para todos os jovens. Experiência de trabalho, bem como qualificações técnicas e vocacionais, figuram em todos esses planos (Hayden, 2000). Tudo isso pode soar um pouco “de volta ao futuro” e, na verdade, muitas dessas maneiras aparentemente “novas” de prestar assistência a jovens desinteressados deve muito de sua inspiração às alternativas disponíveis antes da introdução do Currículo Nacional, correspondendo, aliás, ao pensamento que norteou a Lei da Educação de 1944 e a criação de um sistema educacional tripartido. É fato conhecido que as crianças das zonas urbanas centrais e das áreas de baixas condições econômicas são as que correm os maiores riscos de vir a se desinteressar pela escola. As Zonas de Ação Educacional (*Education Action Zones*) foram criadas pelo governo para tentar fazer face a essa desvantagem e reduzir

as disparidades de desempenho escolar. Essas zonas oferecem apoio suplementar, tais como dias letivos mais longos e melhores recursos e instalações, tanto para alunos quanto para professores. Outras iniciativas importantes, tais como programas de instrução comunitária e familiar, tentam lidar com a questão correlata das atitudes da comunidade e da família com relação à educação.

O desinteresse pode ser demonstrado pelos alunos de diversas maneiras e pode estar relacionado a uma série de questões. Por exemplo, em alguns casos, o comportamento que acaba por resultar em expulsão está vinculado ao desinteresse. Faltar às aulas pode ser um sintoma de desinteresse, ou pode estar relacionado a outras questões, como, por exemplo, o jovem pode ser arrimo de família. O desinteresse pode se dever também à experiência de o jovem ter sido vítima de intimidação, ou de ele sentir inseguro na escola. Os alunos de baixo desempenho acadêmico podem desenvolver uma cultura anti-escola. Uma baixa auto-estima e sentimentos de frustração podem levá-los a se afastar e a não tomar parte ativa no trabalho da classe, a não ser por meio de mau comportamento, desatenção e perturbação das aulas, comportamentos esses que foram citados como os maiores problemas enfrentados pelos professores (DES/WO, 1989). Para alguns jovens desinteressados, o comportamento insubordinado e a atuação em sala de aula ou na comunidade podem ser vistos como as únicas maneiras de atrair atenção e adquirir *status* frente a seus pares.

A freqüência às aulas há muito se constitui num tema de interesse para as pesquisas sobre as escolas (Reid, 1985; Carlen *et al.*, 1992). Em fins da década de 80 e ao longo de toda a década de 90, fortes vínculos foram estabelecidos entre a não-freqüência à escola, os padrões de desempenho escolar e o comportamento na comunidade (comportamentos criminosos e delinqüentes, inclusive). Desinteresse pela escola, falta às aulas e cabulação não são vistos como problemas exclusivamente escolares. Diversos estudos mostraram que há uma forte correlação entre baixo desempenho acadêmico, desinteresse, falta às aulas e delinqüência juvenil: *“uma criança que se sinta cronicamente diminuída em meio à competição da sala de aula pode sentir que é justo acertar as contas lá fora, através de violência, roubo e outras formas de ilegalidade desafiadora”* (Wilson e Hernstein, 1985). Outros dados também corroboram essa idéia: em 1996, consta que cerca

de 30% dos crimes de autoria de jovens foram cometidos em horas em que eles deveriam estar na escola (Muncie, 1999). Parsons (1999) também enfatiza o vínculo existente entre cabulação de aulas e criminalidade juvenil, mostrando que 75% dos jovens que foram definitivamente expulsos da escola cometem delitos. No entanto, embora a falta às aulas esteja relacionada à criminalidade, sendo um de seus principais indicadores, nenhum vínculo causal pôde ser estabelecido: “*nem todas as crianças que cabulam aula se envolvem em atividades criminosas e, na maioria dos casos, o que parece é que elas não fazem nada em particular.*” (Lewis, 1995, citado em Parsons, 1999, p. 64). No entanto, as autoridades educacionais vêm-se concentrando em maneiras de reduzir a cábula de aulas, tais como o *Truancy Watch*, lançado em 1993, quando foram criadas patrulhas de cábula e o crime juvenil teria diminuído. Na Inglaterra e no País de Gales, a Lei de Crime e Desordem (*Crime and Disorder Act*) de 1998 ampliou os poderes da polícia para lidar com os gazeteiros e levá-los de volta à escola, sempre que eles forem encontrados pelas ruas sem permissão dos pais ou da escola.

Os pais podem se ver estigmatizados e acusados de serem maus pais, em razão do comportamento de seus filhos na escola. Nos termos da Lei de Crime e Desordem de 1998 cabe aos pais a responsabilidade pela freqüência de seus filhos às aulas. Existe também a possibilidade de que eles serem obrigados a assistir a cursos sobre os seus deveres. Os contratos Casa-Escola, firmados entre as famílias e as escolas, passaram a ser obrigatórios a partir de setembro de 1999. Esses contratos especificam as expectativas e as responsabilidades das escolas e das famílias, bem como as das crianças, em relação ao tempo que elas passam na escola.

COMPORTAMENTO DE ESTRANHOS NA ÁREA ESCOLAR

Nas últimas décadas, as escolas inglesas, em muitos sentidos, tornaram-se lugares mais abertos, e a parceria com os pais é ativamente incentivada, bem como a idéia de que os pais têm direitos e expectativas com respeito à educação que seus filhos estão recebendo. Muitas escolas oferecem espaço a toda uma série de atividades comunitárias, inclusive pela razão de isso lhes trazer uma tão necessária receita suplementar. Todos

esses fatos ampliam as razões e as oportunidades legítimas para a presença de adultos na área escolar. Um levantamento nacional sobre segurança pessoal e violência nas escolas da Inglaterra (Gill e Hearnshaw, 1997) mostrou uma alta incidência de comportamentos abusivos, violentos e criminosos nas escolas. No entanto, parte desses dados – por eles serem expressos em termos de níveis escolares – não coincide, necessariamente, com a experiência cotidiana dos professores. Além disso, é necessária maior precisão na definição de quem deva ser considerado como um estranho para a escola. Na França, por exemplo, a maioria dos levantamentos verificou que os intrusos não eram totalmente desconhecidos na escola, e que a maior parte dos incidentes provocados pelos supostos estranhos foi de fato cometida por alunos expulsos ou por ex-alunos que retornavam para acertar contas com membros da equipe escolar, com conhecidos seus, ou com outros pais de alunos (Debarbieux, 1999).

Gill e Hearnshaw (1997) mostram que mais da metade das escolas já registrou ocorrências de ofensas verbais cometidas por pais de alunos contra membros da equipe escolar, e que um quarto delas já registrou agressões desse tipo partindo de pessoas de fora. Já as agressões físicas contra a equipe foram bem mais raras, atingindo cerca de seis em cada cem escolas. No entanto, uma em cada cem escolas registrou incidentes de um membro da equipe ser agredido com uma arma ou outro objeto. Quando aconteceu de membros da equipe serem atacados por pessoas de fora, tratava-se, na maioria das vezes, de pais de alunos ou de ex-alunos. Cerca de uma em cada seis escolas registra casos de alunos atacados por estranhos, e em duas em cada cem escolas alunos foram atacados com armas ou outro objeto. Os ataques a alunos foram cometidos, principalmente, por alunos de outras escolas ou por ex-alunos. Cerca de um terço das escolas havia, no decorrer do ano imediatamente anterior, sido vítima de assalto, e uma proporção semelhante havia registrado roubo de objetos pessoais. Roubos envolvendo ameaças ou agressão física foram muito mais raros, ocorrendo em uma em cada 52 escolas (1,9%). Aproximadamente metade das escolas registrou incidentes de danos intencionais e malévolos a seu patrimônio. Incêndios criminosos ocorreram em cerca de uma em cada catorze escolas (7,2%) e 12% das escolas registraram porte de armas por alunos, em suas dependências. Apesar de todos esses fatos, a maior parte das pessoas entrevistadas no levantamento

(mais de 70%) acreditava que a violência nas escolas era exagerada pela mídia, e a grande maioria delas era de opinião que as escolas não deveriam ser transformadas em fortalezas.

Um estudo da ILEA (Poyner e Warne, 1988) deu ênfase ao risco de membros da equipe escolar terem de enfrentar um intruso nas dependências da escola. O estudo dos poucos incidentes trágicos já registrados, em que intrusos feriram e mataram alunos e professores nas dependências da escola, sugere que esses ataques sejam aleatórios, isto é, que não havia necessariamente a intenção de atingir aquela escola específica, ou determinados professores ou alunos (Leyden, 1999).

É acalorado o debate entre os que são de opinião que as escolas deveriam ser transformadas em fortalezas e protegidas contra a influência da “contaminação” vinda da comunidade externa e aqueles que afirmam que não faz sentido isolar as escolas das influências externas, uma vez que as escolas são um reflexo daquilo que ocorre na cidade, seja ela grande ou pequena, já que tudo o que acontece fora da escola costuma ser trazido para dentro dela. Segundo Wilson (1977; 48), *“boa parte do que é chamado de ‘crime nas escolas’ é, na realidade, um crime cometido por jovens que, coincidentemente, encontram-se matriculados numa escola ou que, incidentalmente, cometem um crime no caminho para a escola, ou da escola para casa”*. Encarar a violência na escola como um problema exclusivamente externo significa acreditar que a escola pouco possa fazer quanto a esse fenômeno. Por outro lado, encará-la como um fenômeno unicamente interno significaria estigmatizar as escolas e os professores, responsabilizando-os por aquilo que talvez seja um problema da comunidade ou da sociedade. No entanto, focar unicamente as escolas pode sugerir que o ambiente social tenha pouquíssima influência, minimizando o papel das características e da responsabilidade individuais. Entretanto, sem negar o fato de que uma melhor segurança escolar e um controle mais severo sobre o que acontece nas dependências da escola possa ter o efeito de reduzir a criminalidade e as intrusões externas, acreditamos que o problema deva ser localizado no contexto da comunidade. Quanto a isso, concordamos com Gottfredson e Gottfredson (1985), que demonstram o impacto exercido sobre a escola pela atmosfera e pela criminalidade existentes

na comunidade em geral. “Os resultados [...] documentam fortes vínculos entre o contexto da comunidade na qual a escola se situa e as perturbações da ordem na escola. [...] Essas associações corroboram tanto a teoria quanto pesquisas ecológicas anteriores, que sugerem que a delinquência esteja relacionada à organização social da comunidade (pgs. 73-74).”

No entanto, com base em dados constantes da bibliografia sobre a eficácia da escola (Lawrence, 1998; Sammons *et al.*, 1995; Debarbieux, 1996, 1999), e de acordo com as conclusões a que chegaram nossos próprios levantamentos (ver abaixo), há muito que as escolas podem fazer para influenciar, evitar e lidar com os comportamentos agressivos e violentos. Os padrões éticos da escola exercem impacto sobre sua atmosfera geral e sobre sua maneira de lidar com os alunos – se eles são tratados com respeito, qual a incidência de intimidação por colegas e de violência de outros tipos, etc. As políticas e os programas da escola, tais como planos anti-intimidação, programas de aconselhamento entre pares, sistemas de apoio pastoral, como também suas práticas de ensino, a disponibilidade e coerência dos adultos e sua equanimidade na aplicação da disciplina, são todos fatores importantes. O contexto escolar, em termos do respeito existente entre adultos e crianças/jovens e dos canais de comunicação existentes entre eles pode ter um impacto maior sobre o comportamento que o ambiente social. Apresentaremos agora os resultados iniciais de nossas próprias pesquisas quanto à essa questão.

Resultados Iniciais de um Levantamento sobre a Atmosfera das Escolas na Inglaterra

Já afirmamos que as pesquisas sobre os indicadores de comportamentos violentos e agressivos fragmentam-se em uma série de temas e tradições de pesquisa já há muito estabelecidos. A maioria das pesquisas fornece dados sobre aspectos particulares da questão, tais como estudos sobre intimidação por colegas, que enfocam um aspecto dos comportamentos violentos e agressivos, deixando de lado atos de outras naturezas, como, por exemplo, brigas, atitudes agressivas e violentas dirigidas contra professores, comportamentos agressivos e violentos da parte dos professores em relação aos alunos, vandalismo,

extorsão, assédio sexual e ataque racial, etc. Nossa própria pesquisa se propõe a investigar de maneira mais ampla a “atmosfera da escola”, enfocando a experiência dos alunos em relação à agressão e à violência nas dependências da escola. Esta pesquisa faz parte de um levantamento comparativo, abrangendo toda a Europa, e tem como objetivo avaliar a questão da atmosfera da escola e do medo de violência e de vitimização ali existente. Ela tem sido executada na Bélgica, na França e na Espanha, e pretende, futuramente, abranger outros parceiros vinculados ao Observatório Europeu da Violência nas Escolas (sediado na Universidade de Bordeaux e fundado por Éric Debarbieux).

Delinearemos, a seguir, os resultados iniciais extraídos de um questionário de depoimentos pessoais sobre a atmosfera verificada numa amostragem de escolas urbanas inglesas. Esse questionário foi preenchido por 796 alunos, de idades entre 12 e 18 anos, matriculados em seis escolas secundárias urbanas da Inglaterra. Essas escolas foram selecionadas para a obtenção de uma amostragem de jovens de escolas urbanas inglesas, localizadas em áreas relativamente carentes, e todas elas aceitaram voluntariamente participar da pesquisa. Constam dessa amostragem escolas de duas cidades da costa sul e de diversos bairros londrinos. Os fatores socioeconômicos foram avaliados com base no número das refeições gratuitas servidas na escola, no número de pais de alunos em situação de desemprego e na proporção de alunos residindo em conjuntos habitacionais públicos. Seis escolas participaram da etapa inicial do levantamento. Foi sorteada uma amostragem aleatória de alunos, representando cada uma das séries e todos os grupos de interesse da escola. Os objetivos do levantamento foram explicitados para os alunos, e a confidencialidade de suas respostas foi-lhes assegurada. Eles não foram obrigados a declarar seus nomes, a não ser que desejassem participar de uma entrevista face a face com o pesquisador. Todos os questionários foram preenchidos pelos jovens no decorrer de um mesmo ano letivo, sob a supervisão unicamente do pesquisador. As perguntas diziam respeito ao ano letivo como um todo. As perguntas foram lidas em voz alta para os alunos, e o vocabulário usado foi definido, quando necessário.

O QUESTIONÁRIO

O questionário usado foi concebido por Debarbieux, tendo sido testado com 26.000 estudantes franceses, em 130 escolas secundárias daquele país (Debarbieux, 1996, 1999), e abrange três indicadores principais da atmosfera da escola:

1. *Vitimização*: incluindo extorsão, roubo, ataques verbais, intimidação, racismo e extorsão auto-delatada.
2. *Medo da violência na escola*: incluindo uma definição escalonada de violência, de onde ela ocorre e de sentimentos de insegurança e tensão dentro da escola.
3. *Atmosfera geral da escola*: incluindo relações com pares, com os professores e com outros adultos, administração da disciplina, política geral da escola em relação a comportamento, lugares preferidos e evitados nas dependências da escola, avaliação da vizinhança da escola, resultados acadêmicos e sugestões dos alunos para melhorar a atmosfera da escola.

Não é colocada uma definição preestabelecida de violência, e os estudantes são solicitados a responder perguntas subjetivas, após terem afirmado que um tipo específico de violência de fato ocorria dentro da escola. O questionário consta de 49 itens, expressos nas escalas de Lickert, que os alunos conseguem preencher com facilidade. Alguns itens selecionados são mostrados nas tabelas a seguir. As entrevistas detalhadas com cada aluno, individualmente, como também o trabalho de observação e o *feedback* formal sobre os resultados do levantamento em cada escola, ajudam no aprofundamento e na verificação dos dados quantitativos, contribuindo com observações e comentários.

Os Resultados

A Tabela 1 ilustra a maneira pela qual os alunos percebem determinados aspectos do “clima da escola”, incluindo a qualidade de suas relações com os demais, bem como a qualidade dos resultados acadêmicos.

Tabela 1
A Atmosfera ou o “Clima” da Escola

	Péssima	Praticamente inaceitável	Mediana	Boa	Excelente	Total
Atmosfera geral	5,5%	4,9%	30,5%	47,0%	12,1%	100%
Relações entre alunos	3,4%	6,3%	34,8%	48,0%	7,4%	100%
Com professores	3,0%	7,4%	28,8%	43,2%	17,6%	100%
Com outros adultos	3,4%	8,9%	29,5%	42,4%	15,7%	100%
Violência	5,2%	15,9%	31,1%	42,4%	5,4%	100%
Tensão com professores	5,6%	9,5%	18,2%	46,3%	20,3%	100%
Aprendizado	2,5%	4,3%	18,7%	39,2%	35,2%	100%
Resultados Gerais	4,1%	8,2%	27,4%	44,1%	16,2%	100%

Como mostrado na Tabela 1, um em cada dez (10,4%) dos alunos entrevistados têm sentimentos negativos quanto à atmosfera de suas escolas – eles a vêem como “péssima” ou “praticamente inaceitável”. Por outro lado, seis em cada dez (59,1%) vêem a atmosfera de suas escolas como “boa” ou “excelente”. Nesse levantamento, padrões semelhantes foram encontrados em todas as respostas a perguntas tratando da atmosfera. No entanto, é mais comum os alunos descreverem como “excelentes” suas relações com os professores (17,6%) que com os demais

alunos (7,4%). De fato, as relações com os professores e com outros adultos, dentro da escola, recebem mais frequentemente a classificação de “excelentes” do que a atmosfera geral e as relações com outros alunos. Os alunos viram como altamente positivos os resultados acadêmicos de sua escola, que foram descritos como “excelentes” por mais de um terço deles (35,2%). Além disso, outros quatro em dez alunos (39,2%) eram de opinião de que os resultados acadêmicos de suas escolas eram “bons”. Essa última percepção é interessante, no sentido de que todas as escolas participantes do levantamento classificaram-se ou abaixo ou próximo à média nacional, em termos das tabelas classificatórias de resultados de exames, sugerindo, talvez, que as escolas tenham obtido êxito em se contrapor aos efeitos potencialmente negativos dessas classificações. Por outro lado, três em cada dez alunos (28,5%) viam sua escola como “mediana”, em termos da atmosfera geral.

A tabela 2, a seguir, apresenta as respostas às perguntas:

1. Há algum tipo de violência, violência verbal, intimidação por colegas, assédio de qualquer tipo ou ofensas raciais em sua escola?
2. Você sente que existe tensão entre professores e alunos (coluna “tensão”)?

Tabela 2
Violência na Escola e Tensão com os Professores

	Enorme	Muita	Média	Pouca	Nenhuma	Total
Violência	5,2%	15,9%	31,1%	42,4%	5,4%	100%
Tensão	5,6%	9,5%	18,2%	46,3%	20,3%	100%
Total %	5,4%	12,7%	24,7%	44,4%	12,8%	100%

Um em cada cinco alunos (21,1%) afirma que há “muita” ou “uma quantidade enorme” de violência ocorrendo em suas escolas. Apenas um em cada vinte (5,4%) tinha a impressão de não haver “*violência nenhuma*”

em sua escola. Três em cada dez alunos (31,1%) via a existência de violência em sua escola como “média”. É importante observar que esses resultados não trazem dados sobre o índice de violência de fato existente, mas sim sobre a importância do sentimento de insegurança, uma vez que eles não se referem à vitimização de fato, mas à maneira como ela é encarada. Por outro lado, os alunos relatam um nível de tensão relativamente baixo com seus professores, sendo que quase seis em dez alunos (57,1 %) relatam que essa tensão é “pouca” ou “nenhuma”. No entanto, um em cada seis alunos (15,1%) afirma ter a experiência ou de “uma quantidade enorme” ou de “muita” tensão com os professores. Quase um em cada cinco alunos (18,2%) percebe o nível de tensão nas relações com os professores como sendo “média”. Para obter uma percepção mais precisa daquilo a que os alunos chamam de “violência”, pedimos a eles que dessem exemplos de atos violentos que eles haviam assistido, como mostrado na Tabela 7.

Tabela 3
O que os Alunos vêem como “Violência”

Típos de Violência	Número de citações	%
Discussões com professores	2	0,2%
Extorsão	3	0,4%
Ameaças	5	0,6%
Empurra-empurra	14	1,7%
Outros	23	2,8%
Brigas	74	8,9%
Intimidação por colegas	155	18,6%
Insultos	203	22,4%
Sem resposta	354	44,5%
Total de citações	833	100,0%

A Tabela 7 ilustra as respostas à pergunta que pedia aos alunos que detalhassem o que eles entendiam por “violência”.

Embora quatro em cada dez alunos (42,5%) não tenham respondido a essa pergunta, a Tabela 7 mostra claramente que a violência verbal e a intimidação são os principais tipos de violência mencionados pelos alunos que responderam a pergunta, seguidos de brigas e empurra-empurra. A violência mencionada refere-se exclusivamente à violência entre colegas, embora a maioria dos alunos pareça relativamente satisfeita com suas relações com os pares, como mostrado na Tabela 1. Os roubos referem-se principalmente a material escolar e dinheiro, seguido de comida tirada das lancheiras. É interessante observar que, embora a intimidação seja citada por cerca de um em cada cinco dos alunos que responderam a essa pergunta (18,6%), ela não é colocada como o principal tipo de ocorrência associada por eles à “violência”. Discussões com professores, extorsões e ameaças são extremamente raros nas escolas estudadas por nós, segundo os alunos que responderam a essa pergunta.

O passo seguinte do estudo foi avaliar os índices de vitimização. Como parte dessa etapa, enfocamos inicialmente a extorsão, ou seja, perguntamos aos alunos se havia ocorrência de extorsão no interior da escola, e se eles haviam sido vítimas de extorsão, ou cometido extorsão. A diferença entre o sentimento de que havia algum nível de extorsão ocorrendo na escola e a percentagem de alunos que afirmaram ter sido vítimas ou ter cometido extorsão é um outro indicador do nível de insegurança existente dentro da escola. Contrastando com as afirmações dos alunos (apenas três deles citaram a extorsão como seu exemplo de violência na escola), mais que um em cada cinco alunos (22,4%) acreditam que algum nível de extorsão aconteça na escola; um em cada catorze (7%) afirma ter tomado parte em algum tipo de extorsão e mais que um em dez (11,9%) relatam terem sido vítimas de extorsão. “Extorsão”, no caso, referia-se principalmente a dinheiro para comprar lanche e a figurinhas de “Pokemon”, ou a objetos que não devem ser levados para a escola, como “gameboys” ou telefones celulares. Os diversos tipos de violência identificados pelos alunos ocorrem (em ordem de importância): “no pátio de recreio” (29,1%); “por toda a parte” (27%), “fora dos portões da escola” (12,6%) e “em sala de aula” (11,7%).

Diversos pontos interessantes foram levantados a partir desses resultados iniciais da pesquisa, em relação à maneira pela qual a violência é percebida pelos alunos das escolas inglesas e ao impacto da vitimização sobre as percepções da escola como um todo. É interessante observar que o índice de vitimização relatado pelos alunos é muito inferior à violência que, conforme se acredita, ocorre nas escolas. O exemplo da extorsão mostra uma diferença de dez pontos entre o fenômeno, tal como percebido, e as ocorrências reais. O índice real de vitimização mostra a influência que alguns tipos de violência ou de agressão podem exercer sobre o sentimento de segurança das crianças e sobre a maneira pela qual eles vêem sua escola, principalmente, talvez, quando o problema não é rapidamente resolvido pela escola. Neste último caso, as crianças podem ser deixadas com a sensação de não estarem num ambiente que se preocupa com elas, e que a escola não é um lugar seguro. A alta percentagem de alunos que afirmam que a violência ocorre “por toda a parte” dentro da escola (27%) corrobora essa última idéia, e deve ser motivo de grande interesse para as escolas atingidas pelo problema. Ficou evidente que as escolas de nossa amostragem não enfrentam dificuldades idênticas, as que são vistas como seguras por seus alunos para aquelas onde os padrões éticos da escola são positivos. Isso significa que os padrões éticos da escola baseiam-se no respeito mútuo, e a disciplina e as expectativas quanto a comportamentos são explicitadas com clareza, mas os professores e os funcionários são abertos a discussões e vistos pelos alunos como justos. Para ilustrar esse ponto, citaremos frases de alunos falando sobre seus professores, neste estudo:

“Eu me dou bem com eles porque eles se comportam da mesma maneira com todos os estudantes.”

“Porque eles são muito bons e respeitam os alunos.”

“Porque eles falam de um jeito simpático.”

“Porque nós nos respeitamos um ao outro e sabemos o que esperar”.

Como verificado pelo Levantamento Elton (DES/WO, 1989) e pela pesquisa de Gill e Hearnshaw (1997), também em nosso estudo as ofensas verbais foram o tipo de violência mais freqüentemente citado pelos alunos. Esse é o problema encontrado com maior freqüência dentro

das salas de aula, embora, ali, os alunos estejam sob a supervisão direta de um adulto. As ofensas verbais, embora possam não resultar em agressão física, podem ter grande impacto psicológico, principalmente quando elas tomam a forma de intimidação por colegas, cujas conseqüências podem ir da baixa auto-estima até o desinteresse pela escola, podendo levar até mesmo a estados depressivos graves. As menções de intimidação nos depoimentos constantes deste estudo corroboram as percentagens encontradas por Whitney e Smith (1993) e por Stephenson e Smith (1987). No entanto, foi pedido aos estudantes que afirmaram estar sofrendo ou ter sofrido intimidação em algum momento do ano letivo que relatassem o ocorrido. Os resultados dessa pergunta subjetiva foram altamente surpreendentes, uma vez que 80% das descrições nada tinham a ver com intimidação, tal como definida pela pesquisa – ou seja, “*opressão repetida, quer psicológica ou física, de uma pessoa mais fraca por outra mais forte*” (Farrington, 1993). A maior parte das descrições tratava de incidentes casuais, ou de implicância entre alunos, mas sem qualquer indício de abuso de poder continuado, ou de desigualdade entre os alunos em questão. Frases proferidas pelos alunos servem para ilustrar esse ponto:

“Eles me arrastaram de um lado para o outro e me empurraram.”

“Alguém chegou perto de mim e começou a me xingar e a me empurrar.”

“Eu fui xingado e, uma vez, me bateram.”

“Meu amigo me deu uma cabeçada, eu chutei ele, depois nós ficamos amigos de novo.”

“Alguém atirou uma lata na minha cabeça.”

Embora a intimidação por colegas não deva ser minimizada, em razão dos danos e do sofrimento causado às vítimas e das conseqüências potencialmente negativas em relação ao comportamento futuro dos que a praticam, é muito importante examinar com cuidado o que é chamado de intimidação e como as queixas serão interpretadas. De fato, nossa pesquisa sugere que o termo costuma ser mal-empregado, apesar de todas as campanhas informativas e dos planos de intervenção já concebidos e implementados na Inglaterra. Se esse uso equivocado da palavra não for levado em conta, as pesquisas e os dados sobre a ocorrência de intimidação nas escolas poderão se ver comprometidos. Gostaríamos também de

ressaltar que a intimidação não é o único tipo de vitimização a ser levado em conta no ambiente escolar e, também, que ela não foi citada como a de ocorrência mais freqüente pelos alunos que participaram de nosso estudo foram as ofensas verbais o principal tipo de vitimização mencionado. O problema quanto a isso é que esses dois tipos de vitimização se sobrepõem, e a única maneira de obtermos uma perspectiva realística dessa intimidação é pedir aos alunos que expliquem o que eles querem dizer com essa palavra. Na Inglaterra, a maior parte das pesquisas e da cobertura jornalística vêem a “violência” nas escolas como significando o mesmo que “intimidação”. Esse enfoque é demasiadamente estreito se levarmos em conta toda a gama de vitimização verificada nas escolas. Nos últimos anos, um grande esforço tem sido feito no sentido de evitar e minimizar a intimidação por colegas, como parte das estratégias de administração de comportamento adotadas pelas escolas. Sabe-se que são muitas as queixas relativas a outros tipos de incidentes que não a intimidação, que ocorrem nos pátios de recreio, como, por exemplo, brigas e extorsão (Blatchford, 1998). Embora muitas escolas tenham tentado aumentar a vigilância nesses locais, o fato é que, nas escolas, não há um número suficiente de adultos que possam se encarregar da supervisão das atividades menos estruturadas, que acontecem fora das salas de aula. Os alunos querem a presença de um número maior de adultos nos pátios de recreio, nas escadas, nos corredores, nos banheiros e nos “cantos escondidos”, e também na saída da escola, como mostram as seguintes citações:

“Que houvesse mais professores nos intervalos entre as aulas.”

“Mais câmeras e mais supervisão de professores no pátio de recreio.”

“Um pátio de recreio maior e mais seguro.”

“Acho que deveriam haver professores patrulhando a área da escola.”

Em nossa amostragem, nas escolas onde foi verificado um problema de violência no pátio de recreio, esses pátios eram mal-projetados e pequenos demais para acomodar todos os alunos. Nesses casos, o escalonamento das aulas e dos intervalos de recreio e a intensificação da supervisão de adultos seriam soluções possíveis para reduzir os incidentes ocorridos nos intervalos.

O presente estudo mostra que a violência nas escolas é um problema enfrentado por uma proporção significativa dos alunos, e medidas visando a evitar e administrar essas ocorrências deveriam ser tomadas por todas as escolas. No entanto, nosso estudo mostrou que a vitimização de fato atinge a uma proporção bem menor da população escolar, se comparada ao sentimento de insegurança ali existente. Esse sentimento talvez resulte da cobertura dada pela mídia e das informações ali veiculadas, mas ele se deve também ao fato de algumas escolas talvez não estarem levando a sério incidentes que podem parecer insignificantes aos adultos, mas que, quando repetidos e não solucionados, podem assumir grande importância na vida escolar cotidiana. Insultos verbais, roubos e extorsão são aspectos bastante importantes da vitimização nas escolas. A intimidação parece ser relativamente comum, embora o termo deva ser usado de maneira mais circunspecta, pois é evidente que o significado que ele tem para os alunos nem sempre é o mesmo que para os pesquisadores. Reconhecemos que o pequeno tamanho da amostragem usada neste levantamento significa que devamos ver estes primeiros resultados como exploratórios, sem pretender generalizar, no estágio atual. À época em que este artigo estava sendo escrito, outras coletas de dados haviam sido concluídas na Inglaterra (em sete outras escolas) e estavam em curso em diversos países europeus. Nos artigos a serem futuramente escritos, será necessário examinar os resultados de uma amostragem maior de escolas. O objetivo de longo prazo do trabalho é identificar maneiras de lidar com uma questão que é de interesse para os países europeus e para outras regiões do mundo.

CONCLUSÃO

Tanto nossa análise da bibliografia existente quanto os resultados preliminares de nossa pesquisa mostram que serão necessários maiores esclarecimentos sobre como obter indicadores confiáveis sobre a violência e a agressão nas escolas, visando, inclusive, a desenvolver uma definição e uma compreensão consensual desses temas.

Trata-se de um grande desafio para as pesquisas internacionais e comparativas, de interesse não apenas para pesquisadores e políticos, mas também para as pessoas que são o objeto da pesquisa – os alunos e

professores. Em certo sentido, as pesquisas sobre os comportamentos violentos e agressivos está bem avançada na Inglaterra. Houve algum progresso no reconhecimento da necessidade de aperfeiçoar os padrões éticos da escola e de tomar providências para tratar da questão. No entanto, como indica nossa pesquisa, ainda há muito trabalho a ser feito. Damos ênfase aqui ao fato de que as escolas não são capazes, por si sós, de resolver todos os problemas: outros ingredientes indispensáveis para enfrentar o problema da melhoria do ambiente escolar são o trabalho conjunto de diversas agências, a participação da comunidade, além de um maior reconhecimento por parte do governo, que terá também que destinar maiores verbas para esse fim. Em fins da década de 80, um fato novo ocorreu na Inglaterra: foi reconhecida a existência da intimidação por colegas nas escolas, a questão tornou-se objeto de um grande número de pesquisas e muitas medidas foram tomadas quanto a ela. Desde então, este tem sido o tema predominante das pesquisas sobre a violência nas escolas. O número de pesquisas sobre expulsão aumentou rapidamente durante a década de 90, paralelamente à criação de um sistema nacional de monitoramento. O desinteresse pela escola tornou-se também um outro foco das pesquisas e do desenvolvimento de políticas. No entanto, nem as pesquisas nem as políticas enfocaram especificamente a violência nas escolas. Mais recentemente, entretanto, o uso da palavra “violência” tem-se tornado mais freqüente, tanto na imprensa quanto em meio a alguns sindicatos de professores, com relação a esses temas. Um dos grandes desafios para as pesquisas sobre comportamentos violentos e agressivos nas escolas é a confiabilidade de seus resultados, uma vez que não existe ainda um método consensualmente estabelecido para o registro e o monitoramento dos incidentes violentos ocorridos nas escolas inglesas. Essas ocorrências são mensuradas por meio do uso de diferentes definições, técnicas e metodologias, que, às vezes, sequer são comparáveis entre si. Essa é uma das razões que motivaram o presente panorama do estágio atual do conhecimento, na Inglaterra. A apresentação de nossos resultados preliminares de pesquisa deve servir como um incentivo a mais para o surgimento de novas pesquisas

comparativas, de nível mais aprofundado e que usem mensurações mais precisas da violência, da agressão e da vitimização nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ACE. *Findings from ACE investigation into exclusions*. Londres: ACE, 1993.
- ARMSTRONG, H. Bullying. *National Children's Bureau Highlight*. Londres: NCB, n. 125, 1993.
- ATKINSON, R. Countering urban social exclusion: the role of community participation in urban regeneration. In: HAUGHTON, G. (ed.) *Community economic development*. Londres: The Stationary Office, (no prelo).
- AUDIT COMMISSION. *Missing out: LEA management of school attendance and exclusion*. Londres: Audit Commission, 1999.
- AYERS, H.; CLARKE, D.; MURRAY, A. Ecosystemic perspectives. In: _____; _____; _____. *Perspectives on behaviour*. Barnardos and Family Service Units, 1996.
- BARRETI, G. (ed). *Disaffection from School? The early years*. Londres: The Falmer Press, 1989.
- BARRY, M.; HALLETT, C. (ed.) *Social exclusion and social work: issues of theory, policy and practice*. Lyme Regis: Russell House Publishing, 1998.
- BENTLEY, T. *Learning to belong: the wealth and poverty of networks: tackling social exclusion*. Londres: Demos, 1997. (Demos Collection; 12).
- BERRIDGE, D. et al. *Hello - is anybody listening? The education of Young people in Residential care*. Warwick: Social Care Association University of Warwick, 1997.
- BLATCHFORD, P. *Social life in schools*. Londres: 1998.
- BLYTH, E.; MILNER, J. Exclusion from school: a first step in exclusion from society? *Children and Society*, v. 7, n. 3, p. 255-268, 1993.
- _____; _____. (ed.) *Exclusion from school: inter-professional issues in policy and practice*. Londres: Routledge, 1996.
- BOULTON, M.J. Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school boys classified as bullies, victims and not involved. *British Journal Of Educational Psychology*. n. 65, 1995.

- BOURNE, J.; BRIDGES, L.; SEARLE, C. *Outcast England: how schools exclude black children*. Londres: Institute of Race Relations, 1994.
- BUDD, T. *Violence at work: findings from the British Crime Survey*. Londres: Home Office, 1999.
- BULLYING ONLINE (and The Anti-Bullying Campaign). Disponible em: <<http://www.bullying.co.uk>>.
- CARRINGTON, L. You are not alone. *Community Care*, v.9, n. 15, set. p. 16, 1999.
- CARVEL, J. Parents call for schools to bring back the cane. *The Guardian*. Jan. 8, 2000. p. 2.
- CARVEL, J. Thumbs down. *Guardian Education*. Mar. 7, 2000. p. 4-5.
- COHEN, R. et al. *School's out*. Londres: 1994.
- DAY, C.; VAN VEEN, D.; WALVEREN G. *Children and youth at risk and urban education: research, policy and practice*. Leuven-Appeldoorn Garant: European Educational Research Association, 1997.
- DEBARBIEUX, E. *La violence en milieu scolaire: état des lieux*. Paris: ESF, 1996.
- ELIAS, N. *La société des individus*. Paris: Édition de l' Aube, 1991.
- FARRINGTON, D. P. Individual differences and offending. In: TONRY, M. (ed.) *The handbook of crime and punishment*. Nova York: Oxford University Press, p. 241-268.
- _____. Understanding and preventing bullying. In: TONRY, M. (ed.) *Crime and justice: a review of research*. Nova York: Oxford University Press, 1993. p. 381-458.
- _____. *Understanding and preventing youth crime*. York: Joseph Rowntree Foundation, York Publishing Services Ltd, 1996.
- FLETCHER, D. Macho culture blames for violent Britain. *The Telegraph*. Oct. 25, 1995. p. 1.
- FLETCHER-CAMPBELL, F. Progress of procrastination? The Education of young people who are looked after. *Children & Society*. n. 12, 1998. p. 3-11.
- FLOOD, S. Facing up the reality of poverty. *Young Minds Magazine*. n. 44, p. 2-3, jan./fev., 2000.
- FORTIN, L.; BIGRAS, M. Risk factors exposing young children to behaviour problems. *Emotional and Behavioural Difficulties*. v. 2, n. 1, p. 3-14, 1997.

- FRANKLYN-STOKES, B. A. *Suspension from school: who? why? and with what consequences?* 1989. Tese (Doutorado em Psicologia) - Department of Psychology, University of Bristol.
- GALLOWAY, D. et al. *Schools and disruptive pupils*. Londres: Longman, 1982.
- GERSCH, I. S.; NOLAN, A. Exclusions: what the children think. *Educational Psychology in Practice*. v. 10, n. 1, p. 35-45, 1994.
- GILL, M.; HEARNshaw, S. *Personal safety and violence in schools*. Londres: DfEE, 1997.
- GILLBORN; GIPPS. 1996.
- GLENNERSTER, H. Tackling poverty at its roots? Education. In: OPPENHEIM, C. (ed.) *An inclusive society: strategies for tackling poverty*. Londres: IPPR, 1998. p. 137-150.
- GLOVER, D. Can bullying be beaten? *Managing Schools Today*. p. 4-6, mar. 1997.
- GLOVER, D.; GOUGH, G.; JOHNSON, M. Getting along with others. *Managing Schools Today*. p. 49, out. 1997.
- GOTTFREDSON. *Victimisation in schools*. Nova York: Plenum Press, 1985.
- GRAHAM, J.; BOWLING, B. *Young people and crime*. Londres: HMSO, 1995. (Home Office Research Study; 145).
- GREEN, A. *The geography of poverty and wealth*. Warwick: Institute of Employment Research, University of Warwick, 1994.
- HALLAM, S.; CASTLE, F. *Evaluation of the behaviour and discipline pilot projects 1996-1999: supported under the Standards Fund Programme*. Londres: DfEE, 1999. (Research Report; RR163).
- HALPERN, D. Poverty, social exclusion and the policy-making process: the road from theory to practice. In: OPPENHEIM, C. (ed.) *An inclusive society: strategies for tackling poverty*. Londres: IPPR, 1998.
- HARRIS, N.; EDEN, K. *Parental appeals against permanent school exclusion: summary report of research findings*. Liverpool: John Moores University, 1999.
- HAYDEN, C. *Children excluded from primary school, debates, evidence, responses*. Buckingham: Open University Press, 1997a.
- _____. Children excluded from school: children 'in need' and children with special educational needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*. v. 2, n. 3, p. 36-44, 1997b.

- _____. Exclusion from school in England: the generation and maintenance of school exclusion. In: WALRAVEN, G. et al. *Combating social exclusion*. EERA/ Leuven-Appeldoorn, Garant, 2000.
- _____ et al. *State child care policy: looking after children?* Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1999.
- _____; MARTIN, T. *Exclusion from school in the city of Portsmouth*, 1998.
- _____; _____. Safer cities and exclusion from school. *Journal of Youth Studies*. v. 1, n. 3, p. 315-331, 1998.
- _____; WARD, D. Faces behind the figures: interviews with children excluded from primary school. *Children & Society*. n. 10, p. 255-266, 1996.
- HEARNE, B.; SINCLAIR, R. *Children's services plans, analyzing need: reallocating resources, a report to the Department of Health*. Londres: National Children's Bureau, 1998.
- HIRST, J. Growing strong. *Community Care*, p. 18-19, 13-19 mai, 1999.
- HOBBCRAFT, J. *Intergenerational and life-course transmission of social exclusion: the influences of childhood poverty, family disruption, and contact with the police*. Londres: London School of Economics, 1998. (CASE paper; 15).
- HOWARTH, C. et al. *Monitoring poverty and social exclusion: labour's inheritance*. York: Joseph Rowntree Foundation, York Publishing Services Ltd, 1998.
- HUNTER, J. *Exclusions in practice: a study of Islington schools*. Londres: Islington Council, 1993. (RF/14/93).
- JACKSON, S. *The education of children in care*. Bristol: SAUS, 1987. (Bristol Papers).
- _____. Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence*. n. 21, p. 569-583, 1998.
- LAWRENCE, R. *School crime and juvenile justice*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LEWIS, E. J. *Truancy: the partnership approach*. Londres: Home Office, 1995.
- LEYDEN, G. Reducing violence to teachers in the work place: learning to make schools safe. In: *Work-related violence, assessment and Intervention*. Londres: Routledge, 1999.

- LUPTON, C. (ed.) *Moving forward: on family group conferences in Hampshire*. Portsmouth: University of Portsmouth, Hampshire County Council, The Children's Society, 2000. (Developments in Research and Practice).
- _____. Make the decisions that count? *Young Minds Magazine*. n. 44, p. 14- 15, jan./fev. 2000.
- MCLEAN, A. After the belt: school processes in low-exclusion schools. *School Organization*, v. 7, n. 3, p. 303-310, 1987.
- MCMANUS, M. *Troublesome behaviour in the classroom: a teachers survival guide*. Londres: Routledge, 1989.
- MELDRUM, B. *The place to be project report: prepared for The Board of Trustees*, 1998.
- MUNCIE, J. *Youth and crime: a critical introduction*. Londres: Sage, 1999.
- O'KEEFE, D. *Truancy in English secondary schools*. Londres: HMSO, 1994.
- OLWEUS, D. *Bullying in schools: what we know and what we can do*. Londres: Blackwell, 1993.
- OSLER, A. *Understanding the racial, ethnic, and cultural dimensions*. Conference Staying Power, Amsterdam, 22-23 setembro, 1999. Warwick: Warwick University, 1999. p. 22-23.
- PARSONS, C., *Education, Exclusion and Citizenship*, Londres: Routledge, 1999.
- _____. et al. *Excluding primary school children*. Londres: Family Policy Studies Centre, Joseph Rowntree Foundation, 1994.
- _____. et al. *Exclusion from school: the public cost*. Londres: Commission for Racial Equality, 1996.
- _____.; HOWLETT, K. *Investigating the reintegration of permanently excluded young people in England*. Cambridgeshire: Ely, 2000.
- REINO UNIDO. Department For Education And Skills. Welsh Office. *Discipline in schools*. Londres: DfEE, HMSO, 1989.
- _____. *Exclusions: a discussion paper*, Londres: DfEE, 1992.
- _____. *Social inclusion: pupil support*. Londres: DfEE, 1999a. (The Secretary of States Guidance on Pupil Attendance, behaviour, exclusion and reintegration. jul.; 10/99).
- _____. *Education key to tackling social exclusion*. Londres: DfEE, 1999b. (The Secretary of States Guidance on Pupil Attendance, behaviour, exclusion and reintegration. 8 mar. 1999; 104/99).

- _____. *Permanent exclusions from schools in England and exclusion appeals lodged by parents in England 1997/98*. Londres: DfEE. 1999c. (SFRIL, 16 jun.; 1999).
- _____. DfEE. Disponible em: <<http://www.dfes.gov.uk>>.
- _____. Department of Health. *Draft guidance on the education of children looked after by local authorities*. Londres: DfEE, DoH, 1999.
- REINO UNIDO. Department of Health. *Child protection: messages from research*, Londres: HMSO, 1995.
- _____. *Quality protects: objectives for social services for children*. Londres: DoH, Social Care Group, 1999.
- REINO UNIDO. HMSO. *The Plowden report*. Londres: HMSO, 1967.
- REINO UNIDO. Portsmouth City Council. *Portsmouth LEA behaviour plan: draft*. Portsmouth: Pupil Services, Education Department, 1998.
- REINO UNIDO. Social Exclusion Unit. *Truancy and school exclusion*. Londres: The Stationary Office, 1998.
- REINO UNIDO. SSI. Ofsted. *The education of children who are looked after by local authorities*. Londres: HMSO, 1995.
- ROWBOTHAM, D. Searching for the truth. *Education*. v. 186, n. 10, p.17-18, 1995.
- RUTTER, M.; SMITH, D. J. *Psychosocial disorders in young people: time trends and their causes*. Chichester: John Wiley, Academic Europe, 1995.
- RUTTER, M. et al. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on pupils*. Londres: Open Books, 1979.
- _____; GILLER, H.; HAGELL, A. *Antisocial behaviour by young people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- SHARP, S. How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*. n. 12, 1995.
- _____. Self esteem, response style and victimisation: possible ways of preventing victimisation through parenting and school based training programmes. *School Psychology International*, n. 17, 1996.
- SHROPSHIRE, L.; MIDDLETON, S. *Small expectations: learning to be poor?* York: Joseph Rowntree Foundation, York Publishing Services, 1999.
- SIBLEY, D. *Geographies of exclusion*. Londres: Routledge, 1995.
- SINCLAIR, R. *The education of children looked after by local authorities*. Londres: SSI, Ofsted, 1995.

- SAMMONS, P.; HILLMAN, L.; MORTIMORE, P. *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: OFSTED, 1995.
- SLEE, R.; WEINER, G.; TOMLINSON, S. (ed.) *School effectiveness for whom? challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Londres: Falmer Press, 1998.
- SMITH, G.; CANTLEY, C. *Assessing health care: a study in organizational evaluation*. Milton Keynes: Open University Press, 1985.
- SMITH, P. K.; MYRON-WILSON, R. Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. n. 3, p. 405-407, 1998.
- SMITH, R. *No lessons learnt: a survey of school exclusions*. Londres: The Children's Society, 1998.
- SSRIU. Follow up of summer term 1997 cohort and analysis of patterns of exclusions. In: *SSRIU report to Portsmouth LEA: 1997-1998 school year*. Portsmouth, 1998.
- STIRLING, M. The education reform act and EBD children. *ACE Bulletin*. n. 45, p. 15-18, 1992.
- _____. Second classes for a second class? *Special Children*. n. 66, p.15-18, 1993.
- TATTUM, D. Understanding and managing bullying: Trentham, 1993.
- TES, Full Service Schools*, editorial, 17 mar. 2000.
- TESTER, N. Crisis and risk management in schools. *Education Journal*. p.21-23, mai., 1996.
- THEWLIS, J. *The shine project: schools have inclusive education*, SENJIT. Londres: Institute of Education, University of London, 1998.
- THIN, D. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: PUL, 1998.
- TROYNA, B.; HATCHER, R. *Racism in children's lives: a study of mainly white primary schools*. Londres: Routledge, National Children's Bureau, 1992.
- UTTING, D. *Family and parenthood: supporting families, preventing breakdown*. York: Joseph Rowntree Foundation, 1995.
- _____; BRIGHT, J.; HENRICSON, C. *Crime and the family: improving child-rearing and preventing delinquency*. Londres: Family Policy Studies Centre, 1993.
- VANVEEN, D. *Youth Care Support Schools*. Conference Staying Power, Amsterdam, 22-23 settembre, 1999. Amsterdam, Warwick University, 1999.

- VARMA, V. (ed.) *Violence in children and adolescents*. Londres: Jessica Kingsley, 1997.
- WARNOCK, M. *Special educational needs: report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO, 1978.
- WILSON; HERRNSTEIN. *Crime and human nature*. New York: Simon and Schuster, 1985.

4. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: ORIENTAÇÃO E SITUAÇÃO ATUAL DAS PESQUISAS NA FRANÇA

*Dr. Yves Montoya **

A violência nas escolas é um assunto complexo, que pode ser encarado de ângulos muito diferentes, o que é demonstrado pelo grande número de trabalhos recentes e pelas diversas contribuições que vêm sendo feitas à questão. Nem sempre foi assim. Na década de 80, apesar de toda a atenção dada pela mídia aos primeiros “encontros” ocorridos em Vaulx-en-Velin (Bachmann e Le Guennec, 1996), a violência nas escolas, como tal, era pouquíssimo estudada, sendo sempre incorporada a um tema mais amplo, que incluía a emblemática violência urbana. No entanto, uma série de relatórios oficiais e de depoimentos prestados por educadores e por profissionais clínicos vieram a mostrar que, em fins dos anos 70, o sofrimento tanto dos alunos como dos professores era grande nas áreas socialmente carentes (Debarbieux e Montoya, 1998a). As pesquisas sociológicas não levavam essa dimensão suficientemente a sério, relegando-a, ao contrário, à condição de uma “fantasia de insegurança” – o que representava uma atitude bastante desdenhosa para com as vítimas. Os primórdios da criação de um tema de pesquisa científica tratando especificamente das escolas surgiu com a publicação de trabalhos de autoria de educadores (Pujade-Renaud, 1983, 1984; Douet, 1987; Zimmermann, 1982; Debarbieux, 1990, etc.) que, naquela época, enfatizaram a gravidade do problema. No entanto, pode ser dito que a

* Universidade Victor Segalen, Bordeaux 2, França.

análise e as propostas apresentadas com base nesses modelos não levavam suficientemente em conta os mecanismos sociais em operação. Trabalhos posteriores levaram essa tendência ainda mais longe, superestimando as possibilidades da escola e deixando-as sem alternativas – “Escola: violência ou educação” (Pain, 1992) – e, ainda mais recentemente, através de uma reação exagerada – “Escola ou guerra civil” (Meirieu e Guiraud, 1997). Entretanto, num período em que a violência nas escolas era tabu, e em que não havia políticas públicas especificamente concebidas para lidar com ela, esses trabalhos foram uma maneira de chamar a atenção para o sofrimento das vítimas, e o próprio fato de elas existirem já colocava perguntas a serem respondidas.

A década de 80, portanto, produziu um grande número de trabalhos pedagógicos e psicológicos que, direta ou indiretamente, tratavam da violência nas escolas. As políticas públicas inexistiam e os trabalhos sociológicos eram muito esparsos: a questão da “violência nas escolas” ainda não havia se transformado numa questão social. O desinteresse da mídia no decorrer dos anos 80, que camuflava os trabalhos e a preocupação presentes dentro das escolas, foi substituído por uma efervescência sem precedentes, na imprensa escrita e na televisão, que alçou a violência nas escolas à condição de um problema ou fenômeno social. A “violência nas escolas” tornou-se um tópico jornalístico candente, e a maneira como ele foi explorado pela mídia raramente foi examinada, e apenas por uns poucos pesquisadores (Debarbieux, 1997). Não há dúvida então de que, na França, a imprensa escrita e audiovisual reforçou a já então crescente preocupação do público com esse fenômeno. O assunto viu-se transformado numa questão ideológica, que acontecia em meio a uma impressão generalizada de declínio global da moral educacional, relacionada à decadência dos valores familiares e a um suposto excesso de indulgência por parte dos professores, demonstrando assim a deficiência das políticas e, de maneira mais geral, a fragilidade do Estado. Essa mobilização sem precedentes chamou a atenção das autoridades públicas, injetando novo ânimo às pesquisas e gerando novos relatórios e novas medidas.

A MOBILIZAÇÃO DAS AUTORIDADES PÚBLICAS E O NOVO ÍMPETO DADO ÀS PESQUISAS

As instituições que tomaram conhecimento do problema participaram ativamente da obtenção de melhores informações sobre esses fenômenos, abrindo licitações públicas, às quais as equipes de pesquisa acorreram. Em 1994, pela primeira vez na França, foi montado um vasto programa de estudos empíricos sobre a violência escolar, patenteando a intenção do Estado de assumir o compromisso de entender o problema e tratar dele. Esse aumento de interesse não deve nos levar a pensar que o fenômeno seja mais novo que de fato o é, uma vez que os primeiros relatórios oficiais, os primeiros “planos” para lidar com a violência nas escolas e com a pressão da mídia aconteceram antes ou ao mesmo tempo que a maior parte das pesquisas. Essa licitação foi uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação Nacional (D.E.P.) e do Ministério do Interior da França (Instituto de Altos Estudos para a Segurança Nacional, I.H.E.S.I.). Essa combinação pouco comum mostrou que o problema da violência escolar, daí por diante, seria percebido pelas instituições também como um problema de segurança pública. Não apresentaremos aqui os detalhes de todas essas pesquisas, uma vez que uma obra na qual tivemos participação reúne diversos artigos escritos pelos próprios pesquisadores, que ali apresentam suas diferentes conclusões (Charlot e Emin, 1997). Seus instrumentos metodológicos eram extremamente variados: “depoimentos sobre violência”, questionários enviados pelo correio ou aplicados pessoalmente, grupos de trabalho, entrevistas individuais, levantamentos de vítimas, análise secundária de dados estatísticos e de documentos administrativos, observações etnográficas e de estudos de casos, pesquisas sobre intervenção por meio de arbitragem e abordagens sociológicas da arbitragem no nível global.

AS DIVERSAS ORIENTAÇÕES E A SITUAÇÃO ATUAL DAS PESQUISAS FRANCESAS

Essas pesquisas podem, de maneira muito ampla, ser agrupadas segundo dois tipos de abordagem: a que privilegia os aspectos legais está

relacionada à estrutura jurídica, no que se refere à quantificação e às definições; enquanto a que trata da administração interna dos conflitos não confere importância exclusiva aos aspectos penais, no exame da disciplina e da incivilidade nas escolas. O pesquisador que tenha a intenção de compreender esse fenômeno é confrontado com dois grandes riscos. A primeira cilada seria procurar uma definição totalmente objetiva, ignorando a experiência e a inevitável subjetividade dos protagonistas, e sem levar em conta a época e o lugar onde a violência ocorre. A segunda, ao contrário, seria um absoluto relativismo subjetivo, que exclui a extensão de uma conceituação possível, uma vez que, nesse caso, a violência descrita representaria unicamente o que as pessoas ou o grupo social acreditam que ela seja, sem qualquer necessidade de referi-la a outros pontos de vista. No entanto, a pesquisa pouco teria a ganhar caso fosse obrigada a escolher entre abordagens “objetivas” e “subjetivas”, ou mesmo se contrapondo a elas. Temos que reconhecer que a violência, em seus aspectos físicos ou criminosos, pode ser submetida a definições que permitem uma certa quantificação objetiva, que leve em conta os problemas de mensuração e as cifras ocultas. Deve ser dito também que aquilo que pensamos ser objetivamente real é o produto de interações coletivas ou de processos individuais que trazem a marca do sujeito – filtros esses pelos quais inventariamos, categorizamos e tentamos ler o que de fato constitui essa “realidade”.

No tocante a nossos próprios trabalhos (Debarbieux e Montoya, 1998b; Debarbieux *et al.*, 1999; Montoya, 2000), longe de contrapormos ou optarmos entre o “objetivo” e o “subjetivo”, tentamos sobrepor essas diferentes dimensões por meio de escolhas e definições metodológicas que podem estar abertas a críticas – e que podem ser falseadas – mas que, acima de tudo, se recusam a congelar o debate. A vantagem de não separar essas duas perspectivas é que se torna então possível examinar os hiatos entre a observação empírica quantificável e as representações daí surgidas. Não aceitamos a idéia de que a distância entre os fatos e suas representações seja demasiadamente grande, e afirmamos que esses hiatos podem se constituir numa parte essencial do problema. Concordamos com Wierviorka que, atualmente, “há concordância entre os pesquisadores [...] quanto à necessidade de associar as duas dimensões do problema, a

realidade objetiva da violência e suas percepções necessariamente subjetivas” (Wieviorka, 1999, p.15).

Seria, entretanto, ilusório imaginar que, numa síntese de dimensões razoáveis, toda a pesquisa realizada na França sobre a violência nas escolas possa ser mencionada. Propomos, portanto, apresentar de maneira muito breve alguns dos trabalhos mais importantes, usando critérios de seleção baseados em suas dimensões sociológicas.

A REDUÇÃO DA “CIFRA OCULTA” E OS LEVANTAMENTOS DE VITIMIZAÇÃO

Se levássemos em conta apenas o baixo número dos delitos passíveis de punição, talvez nos convencêssemos a minimizar a magnitude dos crimes e admitir a tese da fantasia social de insegurança. No entanto, esse modelo pode ser posto em questão em pelos menos dois aspectos essenciais. Em primeiro lugar, a existência de uma cifra oculta, resultante do fato de muitos delitos não terem sua ocorrência registrada e de as vítimas não serem levadas em consideração, compromete a objetividade das cifras disponíveis (Duglery, 1994, p. 42). O segundo ponto deriva do primeiro, e dá ênfase à impossibilidade de contabilizar a pequena delinqüência que, na França, representa o grosso das perturbações da ordem mais comuns e que, em alguns estabelecimentos, realmente prejudica a vida escolar. Longe de ser uma preocupação injustificada num período de rarefação do crime (Chesnais, 1981), a insegurança relaciona-se a essa “microvitimização” (Debarbieux *et al.*, 1999) impossível de ser enfrentada pelas autoridades públicas. Foi então desenvolvido um primeiro tipo de pesquisa.

Pesquisa Epidemiológica

A existência da “cifra oculta” está relacionada à própria produção de dados estatísticos oficiais, diretos e indiretos. Tomando como base seus próprios estudos epidemiológicos, Facy e Henry (1997) mostraram que a dificuldade de definir e quantificar de forma exaustiva o fenômeno da violência reside nos problemas de interpretar e coletar os elementos observados. Os profissionais incumbidos da administração dos casos de

violência ocorridos nas escolas podem contribuir, por meio de descrições rotineiras e adaptadas, para o aperfeiçoamento da avaliação estatística desse fenômeno. Isso pressupõe que exista coordenação entre os diferentes departamentos que produzem dados heterogêneos e coerência na coleta e no uso desses dados, e ambos esses objetivos não são passíveis de serem alcançados no campo. Outros estudos epidemiológicos também fornecem informações interessantes: o levantamento realizado por Choquet e Ledoux (1994, págs. 155-173) mostra que um em cada seis jovens admite ter sido vítima de violência física. O estudo de autoria de Horenstein e Voyron-Lemaire (1997), médicos psiquiatras trabalhando no MGEN, tentou analisar, do ponto de vista da saúde mental, as reações de *stress* pós-traumático de professores que haviam sofrido agressão física ou ameaças graves. De partida, os autores observaram a representação excessiva de professores na faixa etária de 50-60 anos, colocando assim em questão o vínculo entre violência e inexperiência. As pessoas que mais sofrem com o *stress* pós-traumático vão a médicos para tratamento, não apresentam queixa oficial e pedem para ser transferidas; 36% das vítimas nada fazem a esse respeito, fato esse que nos remete de volta ao problema da quantificação desses ataques. Por outro lado, quando os agressores são alunos de outras escolas, 90% dos professores apresentam queixa. Esse número se reduz a 53%, no caso de os agressores serem alunos da própria escola. Esse levantamento nos faz lembrar que nas escolas privilegiadas, onde os professores vitimados são estatisticamente raros, o trauma sofrido é muito maior.

Levantamentos de Vitimização

Uma outra maneira de reduzir a imprecisão da cifra oculta seriam os levantamentos de vitimização. Foi isso que Carrat e Sicot (1997) tentaram fazer, ao tratarem da questão da polissemia do conceito de violência por meio da experiência de vitimização. Segundo eles, a vitimização varia principalmente conforme duas variáveis demográficas: sexo e idade. A situação familiar e a nacionalidade também influenciam significativamente a variação da vitimização. Alguns fatores pesam muito nessa variação, dependendo da escola (quando considerada como uma organização social, com efeitos específicos da violência). As diferenças assim medidas são explicadas principalmente por meio de determinadas

características dos alunos, da localização geográfica, da “porosidade” da escola em relação a seu ambiente e da atmosfera da escola, caracterizada por sentimentos de injustiça e por conflito. A correlação entre a vitimização e uma atmosfera pouco saudável tem vínculos estreitos com a forma como a escola é administrada e organizada, estando relacionada aos diversos regulamentos adotados pela escola, sem excluir as práticas de alguns professores. Desse modo, o tratamento insatisfatório dado a “casos” pode levar a um ciclo de vitimização, devido à maior conscientização, e/ou desencadear um ciclo de violência reativa, devida à vingança.

- *Os Primórdios de uma Cultura de Vitimização*

Em termos gerais, ao tentarmos dar ênfase excessiva aos aspectos quantitativos da violência, corremos o risco de aprisionar as vítimas em sua culpa e em seu silêncio. Ao tomar a decisão de ouvir as vítimas, esses levantamentos provocaram mudanças não apenas na maneira como a violência escolar era abordada, mas também em sua definição. Na França, esse novo interesse pelas vítimas levou, em 1999, à assinatura de um acordo com o Instituto Nacional de Auxílio às Vítimas, tratando dos cuidados e do acompanhamento a serem prestados a elas. No entanto, a “violência simbólica”, tal como teorizada por Bourdieu e Passeron (1970), continuou sendo um modelo subjacente e muito informativo em um grande número de pesquisas: a violência da dominação social, a naturalização das dificuldades sofridas em razão da etnicidade e procedimentos de resolução através de orientação. Essas quantificações apresentam grande variabilidade, uma vez que elas diferem tanto entre alunos e professores quanto entre professores e administrações, por exemplo. No entanto, embora todos os protagonistas concordem quanto ao exame da violência em termos do Código Penal, o debate é bem mais acirrado quando se trata da violência tênue do dia-a-dia e da noção de incivilidade.

- *Pesquisas Extensivas, Comparativismo e Relativismo Assumido*

Um outro ponto de vista privilegiado encara a violência como sendo, antes de mais nada, “o que eu acho que ela seja” (Debarbieux, 1990). Não se trata de uma posição exclusivamente fenomenológica e subjetivista, mas sim de uma tentativa de agrupar os atos qualificados como violentos pelos próprios atores sociais segundo categorias sociais e

posturas institucionais. Debarbieux (1996a; 1996b; 1999) transpôs a demonstração de Roché (1996) para a escola, usando o conceito norte-americano de incivilidade, conceito este aceito pela maior parte das equipes de pesquisa, embora contestado por algumas delas (Bonafé-Schmidt, 1997; Ramognino, Frandji, Soldini e Vergès, 1997). A tradução dos textos pioneiros, como o famoso “Broken Windows” (Janelas Quebradas), de autoria de Wilson e Kelling (1982, traduzido pelo IHESI, 1994) e os trabalhos e sínteses produzidas por Roché (1993) muito contribuíram para provocar uma mudança de paradigma no pensamento francês sobre a insegurança, usando esse prisma da incivilidade.

Num estudo comparativo de grande escala, a equipe de pesquisa liderada por Debarbieux (1996, 1999, 2000) mostrou que a “violência” é altamente dependente das condições sociodemográficas da população escolar: quanto mais socialmente carente for a população da escola, mais degradada será a atmosfera e mais profundo o sentimento de insegurança. A ambição dessa equipe era a de obter uma visão tanto local quanto global, constituída por uma amostragem ideal-típica de várias centenas de escolas primárias e secundária da França e de outros países (Blaya e Debarbieux, 1998; 1999), com mais de 30.000 alunos e 1.000 professores entrevistados por meio de questionários. Esse trabalho incluía também um levantamento de vitimização, tomando como base a extorsão. A equipe construiu “indicadores”, em outras palavras, visões parciais que permitissem que a “violência” fosse percebida de um ponto de vista tanto objetivo (os delitos) quanto fenomenológico (tendo em mente a “experiência” dos protagonistas. A equipe estabeleceu um vínculo direto entre o acirramento do sentimento de insegurança e a vitimização genuína, ou, para sermos mais precisos, entre o sentimento de insegurança e o conhecimento das vítimas, no interior de uma “rede de vitimização” (Grémy, 1996; Zaubermann e Robert, 1995), mostrando que a insegurança é palpável nas áreas urbanas difíceis e nas classes segregadas das demais. O sentimento de violência e a exposição aos riscos são socialmente desiguais e são correlacionados à exclusão social, sem que haja uma fatalidade inevitável (Debarbieux, Dupuch, Montoya, 1997). Chegou-se a um consenso, em meio aos pesquisadores, quanto ao forte vínculo existente entre violência e exclusão interna, exclusão essa devida às práticas freqüentemente disfarçadas das turmas menos adiantadas das escolas secundárias (Payet,

1995; Ramognino *et al*, 1997; Debarbieux, 1997). Outros projetos de pesquisa, contudo, tomam como ponto de partida as modificações estruturais de nosso sistema educacional.

- *A Violência na Escola e a Padronização da Educação*

Em abordagens dessa natureza, a violência escolar aparece como uma reação inadequada e muitas vezes ineficaz aos aspectos não-igualitários do mercado escolar. Esse “mercado” está relacionado às estratégias de manutenção do *status* social dos pais de classe média, que querem evitar a escola “de classe baixa”. A escola não é caso único, e o jogo de escolher a “escola certa” (Ballion, 1991) põe mais em questão o igualitarismo republicano do que a violência daqueles que se vêem envolvidos na exclusão (Dubet, 1996; Dubet e Martucelli, 1996): a padronização, num contexto de desemprego generalizado entre as pessoas de menos de 25 anos, não pode ser assimilada à democratização. Essa democratização está mais próxima a uma “demografização” (Langouet, 1994) relativa à igualdade de oportunidades. Na opinião de muitos (por exemplo, Dubet, 1994; Payet, 1995; Ballion, 1997; Peralva, 1997; Dubet e Duru-Bellat, 2000), a padronização produziu uma diversificação e uma complexidade maiores em face da escola e do trabalho escolar, abalando a “meritocracia” e as fundações republicanas da escola. Simultaneamente, uma quebra na unidade da escola republicana foi provocada pela política diferenciadora das “Zonas de Educação Prioritária” (ZEP) (Charlot, 1994; Bouveau e Rochex, 1997; Rochex, 1997). Acredita-se que esse princípio de ruptura já tenha sido adotado há muito tempo, com a especialização das escolas segundo as diferentes classes sociais dos alunos. Desse modo, embora seja verdade que a escola, em si, tenha uma natureza uniforme, que é a do currículo e dos decretos oficiais, pode-se observar, no campo, uma grande diversidade relacionada ao surgimento do “mercado escolar” (Ballion, 1982, 1991). A primeira pesquisa sobre o efeito do tipo da escola (Paty, 1981) mostrou que a disparidade originalmente existente entre a ordem educacional e os sujeitos escolares podia agora ser observada no estabelecimento de uma outra disparidade (Cousin, 1998). Prost mostrou também a maneira pela qual um sistema abertamente não-igualitário – escola primária para as classes trabalhadoras e escola secundária para os “herdeiros” – havia sido substituído por uma escola na qual a estratificação

social fora paradoxalmente legitimada por uma visibilidade inédita dos processos de seleção: “as reformas pelas quais passou a escola secundária não apenas consolidaram a estratificação social, como também a legitimaram, uma vez que essa estratificação agora tem como base critérios aparentemente acadêmicos, e não mais critérios explicitamente sociais” (Prost, 1992). Desse modo, na modificação da composição social dos alunos, pode-se ver a origem da desregulamentação, como Testanière já havia analisado em 1967.

As tensões e as contradições entre a função de treinamento e a função seletiva e produtora de qualificação de uma escola constituem a base do fenômeno da violência. Muitos autores desenvolveram seu trabalho a partir desse paradigma, baseando-se nas mudanças estruturais ocorridas nas escolas e nas microvitimizações, sejam elas passíveis ou não de punição. Outros autores questionaram também o papel da orientação e das turmas organizadas segundo o nível de aproveitamento. (Payet, 1995; Montoya, 1994; Debarbieux, 1996). Peralva (1997) dá seguimento a uma análise de Dubet, para quem certas formas de violência são parte de um registro “anti-escola”. Elas mostram resistência à imagem negativa que a escola pode exibir a alguns alunos e consistem na expressão de um tipo de “raiva”, que é “a única forma de não se identificar com as categorias vergonhosas da exclusão” (Dubet, 1994, p. 25).

Na mesma linha desta última análise, Ballion (1997) tratou da divisão socialmente diferenciada das escolas em relação à difração do significado que, anteriormente, construía a concórdia na escola. O enfraquecimento do significado da escola, resultante da padronização (Charlot, 1987; 1994), implica o desaparecimento do consenso quanto ao que significa “lei”. Após a desregulamentação das situações escolares, em boa parte devida aos efeitos da padronização da educação, tem sido possível distinguir três ordens de dificuldades com as quais as escolas se vêm confrontadas: a disparidade dos níveis educacionais dos alunos, a falta de motivação e o descontentamento dos jovens. O fato de a população estudantil ter um baixo índice de expectativa de sucesso só faz agravar esses problemas. Ballion (1993a; 1993b) propõe a imagem do ambiente como uma “esponja” do “fracasso das escolas

secundárias sociais” nas áreas urbanas carentes. Em sua opinião, nessas escolas secundárias sociais, o tratamento dado aos alunos vem fracassando porque o modelo dos conjuntos habitacionais populares e da rua impõem sua própria lei.

No entanto, as abordagens desse tipo transformam o comportamento anti-escola numa extensão do comportamento juvenil, tal como ele ocorre nas ruas do bairro. Assim, a escola se desobriga de suas responsabilidades, uma vez que a origem da violência é localizada no bairro ou nos próprios jovens. O debate científico é também um debate estratégico de importância fundamental: deveria a escola ser isolada do bairro e protegida contra as agressões externas? Ou, pelo contrário, a solução não residiria numa parceria genuína com a família e com os habitantes da comunidade local? A escola deveria ser uma escola distrital ou uma escola no distrito? (Debarbieux, 1994). As causas da violência escolar seriam puramente externas ou o EPLE¹ seria parcialmente responsável por elas? Seja qual for o caso, as escolas continuam sendo um lugar onde os jovens estabelecem relações sociais, embora essas relações venham sendo cada vez mais restringidas pela natureza competitiva da educação. No entanto, damos ênfase ao fato de que o surgimento da violência no cenário escolar, em termos da desregulamentação do sistema relacionado à padronização, não é meramente um efeito do aumento do número de alunos. A crise da ordem escolar tem raízes tanto na evolução das estruturas institucionais quanto nas relações educacionais em si. A relativa homogeneidade dos critérios que definem a norma da escola vem sendo substituída por uma pluralidade de modelos de escola (Derouet, 1992, cap. II), precipitando uma desestabilização da identidade profissional dos professores. O simples fato de dominar uma matéria escolar não é mais o bastante para assegurar a construção da ordem escolar, principalmente quando se trata de lidar com grupos de alunos. A ampliação dos efeitos da padronização somou-se à exasperação sentida por gerações de jovens, que, muitas vezes, nada

1 Établissement Public Local d'Enseignement – Estabelecimento de Ensino Público Local.

conhecem além da exclusão, seja ela educacional ou social. As abordagens etnográficas vêm tentando examinar essas dimensões em maior profundidade.

- *As Pesquisas Etnográficas*

Em sua abordagem etnográfica e interacionista, Payet (1995, 1997a; 1997b) coloca o problema em termos não apenas da segregação interna, mas também da externa, sublinhando a dimensão étnica. Em sua opinião, duas tendências vêm ganhando proeminência na evolução do fenômeno: a segregação escolar e a distância cultural entre os professores e os alunos de classe trabalhadora. Nas “turmas más”, a oposição à escola pode ser vista como a reconstrução de uma identidade positiva por intermédio da reafirmação do próprio valor em meio a grupos de pares. Isso pode levar ao paradoxo de uma escola republicana que defende a integração e a heterogeneidade mas que, para se salvaguardar, cria “turmas protegidas”: a defesa da heterogeneidade socioétnica leva portanto à segregação na escola. A resistência oferecida pelos alunos das turmas “más”, longe de expressar uma tentativa de retornar à fonte, assume uma dimensão de etnicidade “reativa” ou até mesmo “oposicionista”, que é sintomática de seu não-acesso ao jogo social. Para esses alunos, portanto, a violência na escola pode ser vista como uma reação à experiência de estigmatização, num lugar onde uma “nova civilidade”, ou uma “nova cidadania”, ainda está por ser construída.

Numa continuação desses trabalhos, Debarbieux e Tichit (1997a; 1997b) mostram até que ponto o regime repressivo traz marcas étnicas e sociais, e de que forma ele, no caso de alguns tipos de alunos, contribui para a construção de uma carreira de delinqüência, colocando uma máscara etnicizante sobre essas relações de classe, num processo de designação/ autodesignação das populações em questão. A etnicização da violência escolar, para os pesquisadores, representa um dos elementos mais inquietantes do pacto escolar republicano, não no sentido de uma “violência étnica” relacionada a traços culturais pré-formados, mas sim no sentido de uma diferença que é imposta, e que termina por ser reivindicada (ver também Barrère e Martucelli, 1997; Lorcerie, 1996). Em sua grande parte, os pesquisadores estudam, essencialmente, as dimensões intra-escolares que explicam seus graus variáveis de porosidade

à agressão ou àquilo que é diretamente responsável pela violência gerada por suas características (Ballion, 1997; Payet, 1995; Debarbieux, 1996, 1997; Carra e Sicot, 1997).

- *Efeito da Escola, Efeito da Turma*

Segundo Walgrave (1992), a escola possui um “inegável efeito causativo” sobre a origem da delinquência. Para ele, o fator decisivo é, sobretudo, a “atmosfera sociocultural da escola, composta da soma de seus valores, atitudes e comportamentos em comum”. Até o presente, na França, o “efeito da escola” foi estudado com relação à produção de capacidades escolares (por exemplo, Cousin, 1993; Grisay, 1993). Diferentemente dos resultados que abrangem essas aquisições (Bressoux, 1995; Meuret, 1997), tudo indica que, no tocante à violência, o efeito da escola é mais importante que o efeito da turma, com a ordem global sendo a ordem comum. As áreas externas à sala de aula são também os locais mais perigosos e menos regulamentados pelos adultos. No entanto, o efeito da turma e o “efeito do sujeito escolar” são também importantes (Payet, 1995; Montoya, 1994; Montoya, 1998a). Debarbieux (Debarbieux, 1997; Debarbieux e Montoya, 1998), incidentalmente, recusa-se a contrapor uma dimensão à outra nos primeiros anos da escola secundária: o efeito da turma está relacionado à política geral da escola, que administra a heterogeneidade por meio da formação de turmas de nível uniforme ou da transferência dos sujeitos, visando segregá-los. O efeito da turma, portanto, parece seguir-se ao efeito da escola, que transfere os alunos em dificuldades, matriculando-os nas turmas “panela de pressão”.

Na tradição da “literatura sobre as escolas eficazes”, as pesquisas francesas vêm tentando identificar as características que explicam o que faz com que algumas escolas ofereçam maior resistência à violência ou estejam mais expostas a riscos, quando todos os demais fatores são idênticos, em termos sociológicos. Numa primeira aproximação, pode-se afirmar que esses estudos, de maneira geral, mostram os mesmos resultados que os levantamentos anglo-saxões mais antigos (Gottfredson, 1985; Hellmann e Beaton, 1986). As características “físicas” (tamanho, população escolar) e humanas da escola são examinadas. Por exemplo, para Grisay (1993) e Debarbieux (1996), pareceria que o número de alunos matriculados na escola desempenha um papel considerável nos

estabelecimentos que atendem a populações carentes, fato esse que parece corroborar a política de discriminação positiva das Zonas Educacionais Prioritárias. O papel do diretor da escola, a importância da mobilização e da coesão da equipe e as parcerias interinstitucionais são também elementos de importância essencial. Os conflitos entre os adultos (Pain, 1993; Debarbieux, 1994) parecem contribuir para a perturbação da ordem escolar, repercutindo sobre a atmosfera da escola e podendo chegar a influenciar a violência em todas as suas formas. Os espaços “intermediários” tornam-se então lugares de alto risco. Os determinantes macrossociológicos da violência escolar são, portanto, significativos, embora, nem por isso, a reflexão interna deva ser excluída. Essa reflexão, ao contrário, deve levar em conta que o fato de os protagonistas possuírem liberdade real e de que a ação permanece sendo possível. Ao mostrar a existência dos efeitos da escola, ela desmonta as indicações falsas de uma relação de causalidade direta entre escolas que apresentam dados sociológicos desprivilegiados e violência escolar, ajudando a desconstruir a crença fatalista na “desvantagem sócio-violenta” (Debarbieux, Garnier, Montoya, 1997).

- *Comparações Internacionais*

Embora as pesquisas francesas pareçam corresponder às levadas a cabo nos países anglo-saxões, alguns pontos que são especificamente franceses foram identificados, podendo ser explicados, em parte, pelos antecedentes históricos de nossas escolas públicas, os quais já foram brevemente mencionados. As comparações internacionais ressaltam esses aspectos específicos (Body-Gendrot, 1997; Barrier e Pain, 1997; Blaya e Debarbieux, 1999). Desse modo, os estudos psicológicos comparativos do canadense Laurier Fortin e do francês Daniel Favre (Favre e Fortin, 1997) colocam um modelo de múltiplos níveis, que ordena as variáveis previsíveis das desordens comportamentais (Fortin e Bigras, 1996) e parece tanto corresponder às variáveis estudadas nos trabalhos de pesquisa sociológica (a importância do gênero, da idade, da gravidade das dificuldades de aprendizado, etc.) quanto ser aplicável às populações francesas e norte-americanas em questão. Outras equipes vêm tentando fazer comparações sobre o nível escolar. Barrier e Pain (1997) realizaram um estudo comparativo de 12 escolas secundárias da Alemanha, Inglaterra

e França. O estudo mostrou que, dependendo de sua cultura, cada país formula uma definição específica do que é entendido por violência, empregando para tal estratégias específicas. A grande diversidade de percepções dos atos de violência, portanto, está estreitamente correlacionada ao contexto nacional.

Embora Body-Gendrot (1993; 1996; 1997) tenha demonstrado que a sociedade americana de fato se baseia nos valores do liberalismo, ao contrário da sociedade francesa, que tem suas raízes numa preocupação com a igualdade, ela ressaltou também que não podemos levar longe demais essa generalização. Ela tenta apresentar uma análise da situação atual em relação a essas questões nos Estados Unidos (1997) e menciona algumas soluções e tendências que foram testadas em algumas grandes cidades para tratar da violência nas escolas. Em nítido contraste com a abordagem da “tolerância zero”, muitas outras foram postas à prova nos Estados Unidos, tais como as técnicas de mediação e resolução de conflitos que Bonafé-Schmidt (1997, 2000) tentou adaptar às realidades francesas, e que parecem possibilitar a redução do nível de violência. Esse estudo tentou introduzir um processo educacional de mediação escolar nas escolas primárias e secundárias francesas. O processo foi posto em prática pelos próprios alunos e pretendia promover um novo modelo de resolução de conflitos. Ele foi apresentado como uma alternativa ao “modelo disciplinar”, permitindo o surgimento de uma nova cultura consensual, mas também de novas formas de ação em termos da administração de conflitos junto aos alunos. Body-Gendrot, no entanto, mostrou que as iniciativas individuais e coletivas, por intermédio de programas preventivos de base comunitária, permitiram aos Estados Unidos construir um vasto estoque de experimentos eficazes em distritos carentes, tomando como alvo principalmente as famílias. Ao contrário do modelo integrativo americano, os pais de alunos e a comunidade num sentido mais amplo, na França, muitas vezes são vistos como intrusos e não são aceitos (Payet, 1992; Debarbieux, 1996; Dubet e Martucelli, 1996; Dubet (dir.), 1996; Meirieu (dir.), 2000). As diretrizes emitidas pelo Ministério encontram dificuldade em mobilizar as famílias e a comunidade e, freqüentemente, são os demais serviços públicos e os assistentes sociais que são vistos como parceiros. Talvez uma das grandes diferenças existentes entre a França e os Estados Unidos “provenha do fato de que a América tem

programas, ao passo que nós temos serviços públicos” (Body-Gendrot, 1997, p.351), e esse apelar ao Estado para a resolução de problemas de “ordem pública”, tais como a civildade, seja uma tentação constante na França (Roché, 1996, p. 75), fazendo com que a questão da civildade seja encaminhada a especialistas como, por exemplo, os Conselheiros Educacionais Superiores, cujo papel não tem paralelo na Europa (Pain e Barrier, 1997, p. 365). No entanto, as pesquisas comparativas internacionais sobre o assunto vêm-se tornando mais comuns, e algumas equipes de pesquisa vêm sendo organizadas em laboratórios e observatórios, tais como o “Observatório Europeu da Violência nas Escolas”, da Universidade de Bordeaux II (Blaya e Debarbieux, 1998; Blaya e Debarbieux, 1999; Blaya, 2000).

- *Trabalho Acadêmico e Avaliação de Políticas Públicas*

Hoje em dia, as avaliações tendem a se tornar uma parte onipresente das iniciativas e da vida pública. Estas, de fato, estão intimamente ligadas às idéias de eficiência e de qualidade dos serviços públicos, e também à do direito democrático do cidadão de ter acesso a informações. As avaliações parecem ser um meio pragmático de valorizar e, sobretudo, de racionalizar as ações (Demaillay *et al.*, 1998). Na França de hoje, portanto, o incentivo ao “gerenciamento por *feedback*” é visto como uma obrigação institucional. A avaliação das políticas públicas, particularmente as adotadas pelo sistema nacional de educação, ilustra até que ponto se tornou crítica a questão da qualidade e da eficiência do sistema de ensino, principalmente em relação à evolução da regulamentação do sistema educacional. Isso nos levou – juntamente com outros – a avaliar um certo número de políticas públicas para diversos ministérios.

Em novembro de 1997, um plano de prevenção da violência nas escolas foi lançado em dez localidades-piloto, situadas em seis regiões diferentes. Três equipes de pesquisadores² – inclusive a nossa – foram mobilizadas para analisar e monitorar as mudanças verificadas na situação de diversas dessas localidades. Essa política pública foi avaliada em escolas situadas em regiões-chave do país, abrangendo tanto escolas

2 A saber, Jacqueline Costa-Lascoux, a equipe coordenada por Bernard Charlot e formada por Laurence Emin e Olivier de Peretti e nossa equipe, liderada por Éric Debarbieux.

beneficiadas por essas medidas quanto escolas não beneficiadas por elas. Essa avaliação foi possível graças a uma análise longitudinal que se estendeu por um período de quatro anos (1995-99), culminando numa análise da nova situação (Debarbieux e Montoya, 1998; Debarbieux *et al.*, 1999; Montoya, 2000)³. Ficou assim demonstrado que, num contexto de agravamento do fenômeno da violência, havia grandes disparidades entre as localidades afetadas por essas medidas e que, indo além da confirmação da existência de efeitos da escola específicos, havia efeitos locais positivos e negativos que desempenhavam um papel importante no agravamento ou na redução da violência. A segunda fase desse plano foi implementada a partir de janeiro de 2000, abrangendo um maior número de localidades e de autoridades educacionais regionais: ele agora cobre dez regiões e 20 localidades geográficas. A consciência que as autoridades públicas têm agora do problema atingiu um ponto tal que, em 24 de outubro de 2000, uma Comissão Nacional Antiviolença foi criada pelo Ministério da Educação⁴. Essa Comissão tem a incumbência de identificar e analisar os fenômenos de violência escolar e de propor maneiras de enfrentá-lo, em colaboração com os demais ministérios.

Deve-se concluir que se vem generalizando a prática de recorrer a equipes de pesquisa trabalhando sob as ordens das autoridades, a fim de fornecer novos esclarecimentos aos diferentes problemas que se apresentam como problemas sociais atuais. Enquadra-se também nesse caso o relatório recentemente encaminhado ao Ministro das Cidades (Baudry, Blaya, Choquet, Debarbieux, Pommereau, 2000), que tenta reverter a abordagem usual de enfatizar a violência dos jovens, mais que seu sofrimento, combinando essas duas dimensões por meio do uso de diferentes abordagens teóricas. O mesmo se aplica ao volumoso relatório encaminhado ao IHESI, tratando de um estudo sobre as mudanças verificadas na delinqüência entre os menores franceses (Blaya, Cossin, Debarbieux, Mancel, Montoya, Rubi, 2000).

3 Apresentamos a análise dessa política pública em outro artigo publicado nos anais desta conferência internacional (Montoya, 2001).

4 O único pesquisador participante dessa Comissão é É. Debarbieux.

- *Uma Pletora de Publicações Recentes*

Em um período de tempo pouco superior a uma década, o problema da violência nas escolas deixou de ser um assunto tabu para passar a ser visto como uma questão social, dando origem a uma vasta gama de publicações mais ou menos acadêmicas. O assunto é tão atual que até mesmo romancistas que escrevem para um público adulto (Hunter, 2000; Vinteuil, 1999) ou para leitores jovens (Jarman, 2000; Pyne, 1999) fizeram uso dele. Indo além de nossas fronteiras, o Conselho da Europa (2000) vêm-se interessando pela natureza e pela escala do fenômeno. Podemos ver um crescente volume de pesquisas, em campos tão diversificados como a psicologia (Dumas, 2000) e a biologia (Vincent, 2000), alguns dos quais, por vezes, chegam praticamente a explicar o problema como sendo de natureza inata. Alguns manuais para educadores afirmam ensinar a “evitar e tomar medidas contra a violência nas salas de aula” ou propõem uma “nova pedagogia” (Montfériet, 1999). O tabu que cerca a violência nas salas de aula, já denunciado por Debarbieux (1990), hoje cedeu lugar a inúmeros depoimentos de testemunhas oculares, prestado por pessoas que trabalham no sistema educacional. As línguas se soltaram, e os sujeitos – e até mesmo as vítimas – dão testemunho de suas experiências cotidianas, das mudanças no sistema educacional e do ponto de vista dos jovens (Duvigneau e Fabiani, 1999; Revol, 1999), e até mesmo as crianças vêm ganhando voz (Dujardin, 1996). Além dos conselhos pedagógicos a serem usados em sala de aula, há também estratégias mais gerais, que questionam se o surgimento desse fenômeno não seria inevitável (Doudin e Erkohen-Markus, 2000). A própria questão da erradicação da violência nas escolas pode hoje ser levantada (Fotinos e Fortin, 2000). Outros autores viram o problema pelo avesso, propondo alcançar a “não-violência através da violência”, embora admitindo, ao mesmo tempo, que essa possa ser uma “abordagem difícil” (Pain, 1999).

CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, observamos que as autoridades de nível nacional se tornaram genuinamente conscientes dos problemas da violência escolar, e que o mesmo vale para os diversos departamentos de pesquisa.

A partir da década de 70, muitas facetas do assunto da desordem nas escolas vêm, gradualmente, transformando-se em questões sociais. Disfarçada como era no início pelos problemas urbanos, a questão da violência escolar em si surgiu na esteira dos incidentes ocorridos dentro ou em volta das escolas. Na medida em que isso acontecia e com o surgimento de novos problemas relacionados à violência e à incivilidade nas escolas, os debates tratando do tema passaram a colocar em questão a capacidade do modelo republicano de escola vir a estabelecer ordem nessa situação.

Os pesquisadores (Charlot e Emin, 1997; Demailly, 1991; Debarbieux *et al.*, 1999; Dubet e Martucelli, 1996; Wieviorka, 1999, etc.) chegaram a um consenso quanto ao fato de os alunos que se beneficiam com a padronização muitas vezes não estarem familiarizados com as normas e os regulamentos implícitos da escola ou, em outras palavras, com a cultura escolar. O objetivo, agora, é ir além das explicações da violência escolar que tomam como base unicamente a padronização da educação secundária, que hoje já tem mais de 25 anos. Não teria o mito da meritocracia levado à criação de um sentimento de injustiça entre alunos e professores, permitindo a eles um vislumbre de uma mobilidade social que pouquíssimos deles chegarão de fato a alcançar, indo, assim além da abordagem estrita em termos da distância cultural? Simplificando ao extremo, as escolas francesas podem ser caracterizadas por duas contradições essenciais: uma contradição social entre as funções de educação de massa e as funções de criação de uma elite, e uma contradição técnica entre a necessidade de misturar os alunos em nome da paz social e o interesse de separá-los em grupos uniformes, segundo linhas culturais – ou étnicas –, de modo a facilitar a prática pedagógica, do ponto de vista dos professores. O colapso do mito da escola igualitária apontou, de um modo crítico, a questão do vínculo entre o indivíduo e o geral, com base na tensão existente entre as atividades cotidianas e os princípios. Podemos assim entender melhor o fato de que as escolas, enredadas no paradoxo dos princípios contraditórios, sejam incapazes de estabelecer um acordo social que seja válido por toda a parte. Entre os adultos e as crianças, os incidentes muitas vezes são desencadeados por atos de autoridade vistos como legítimos pelos primeiros e como

injustos pelos segundos. Como já vimos antes, os alunos têm a expectativa de respeito mútuo e, quando não o conseguem, podem ser provocadas reações repreensíveis. A questão da violência escolar não pode ignorar as tensões trazidas para o interior da relação pedagógica assimétrica pelas novas demandas dos adolescentes, demandas essas que, em boa parte, são inaceitáveis para os atores do sistema, tal como ele é hoje. Todos os estudos sublinharam o aspecto da constituição social dos problemas da violência escolar, rejeitando a idéia de que um simples determinismo encontre-se em operação. A violência nas escolas parece se constituir de uma série de fatos que, acima de tudo, estão sujeitos à interpretação dos participantes.

Ao longo da década de 80, a violência escolar permaneceu escamoteada pela questão urbana, não parecendo representar, em si mesma, um problema social. O impacto que os muitos incidentes ocorridos na década de 90 tiveram na mídia levaram a uma conscientização inédita, em termos tanto públicos quanto políticos e acadêmicos. A partir dessa nova visão, a “violência nas escolas” passou a aparecer como um tema que merecia ser pensado separadamente. Os fatos estabelecidos e o desgaste cotidiano tornaram-se um assunto digno de ser objeto de pesquisas, possibilitando assim que fosse demonstrada a construção interativa da desigualdade, em face do risco e do seu desenvolvimento relacionado à exclusão social (Debarbieux, 2000). Embora os sociólogos continuem a relacionar essa violência às desigualdade sociais e à questão urbana, eles, mesmo assim, sistematizaram o papel desempenhado pelas características das escolas na produção – ou na prevenção – da violência, demonstrando a eficácia de determinadas culturas escolares (Debarbieux, 1996; 1999; Montoya, 2000a). Por meio dessa maneira de ver as coisas, eles fizeram com que fosse possível conceber estratégias que fossem além da mera repressão, ou de uma retirada tímida de volta ao “santuário”. Eles colocaram em questão o próprio significado da escola, em sua dimensão socializadora e, por fim, deram ênfase às novas dimensões da seleção social que vêm ocorrendo nas escolas, que incluem tendências “étnicas” ou até mesmo raciais, e que estão em processo de se tornar objeto de novas pesquisas, em razão da sua importância para a escola.

REFERÊNCIAS

- BACHMANN, C.; LEGUENNEC, N. *Violences urbaines: ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*. Paris: Albin Michel, 1996.
- BARRERE, A.; MARTUCCELLI, D. L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n. 75, 1997.
- BARRIERE E.; PAIN, J. Violences à l'école: une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France. In: CHARLOT, B.; EMIN, J. C. (coord.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- BALLION, R. *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier, 1991.
- _____. *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock, 1982.
- _____. *Le lycée, une cité à reconstruire*. Paris: Hachette, 1993a.
- _____. Les Lycées "sociaux": la "reprise en main". *Migrants – formation: violences, conflits et médiations*. Paris: CNDP, n. 92, mar. 1993b.
- _____. Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. In: CHARLOT, B. EMIN, J.C. (coord.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- BAUDRY, P. et al. *Souffrances et violences à l'adolescence: Qu'en penser? Que faire?* Paris: ESF, 2000.
- BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. Les parents, la violence, l'école: un détour européen. *Ville, école, intégration*. Paris: CNDP, 1998.
- _____; _____. *Connaissance et prévention de la violence scolaire dans 7 pays européens*. Commission européenne, 1999. (exemplaire dactylographié; DG XXII).
- _____. *Violence en milieu scolaire: une approche européenne. Nouveaux regards: éducation, recherche, culture*. n. 10, 2000.
- _____ et al. *La délinquance des mineurs: proximité et territoires*. Rapport de recherche. IHESI, 2000. (Exemplaire dactylographié).
- BODY-GENDROT, S. *Réagir dans les quartiers en crise: la dynamique américaine*. Paris: La Documentation Française, 1996.
- _____. *Ville et violence: l'irruption de nouveaux acteurs*. Paris: PUF, 1993.

- _____. La violence dans l'école américaine: une invitation à la réflexion. In: CHARLOT, B.; EMIN, J.-C. (coord.) *Violences à l'école: état des saviors*. Paris: Armand Colin, 1997.
- BONNAFE-SCHMITT, J.-P. La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif? In: CHARLOT, B.; EMIN, J.-C. (coord.) *Violences à l'école: état des saviors*. Paris: Armand Colin, 1997.
- _____. *La médiation scolaire par les élève*. Paris: ESF, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- _____; ROCHEX, J. Y. *Les ZEP: entre école et société*. Paris: Hachette, 1997.
- BRESSOUX, P. Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves. *Revue française de sociologie*, v. 26, n. 2, 1995.
- CARRA, C.; SICOT, F. Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation. In: CHARLOT, B.; EMIN, J.-C. (coord.) *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- CHARLOT, B. *L' école en mutation*. Paris: Payot, 1987.
- _____. Ce qui se pense dans les ZEP: analyse des demandes de financements, in CHARLOT, B. *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin, 1994.
- CHESNAIS, J. C. *Histoire de la violence*. Paris: Laffont, 1981.
- CHARLOT, B.; EMIN, J.-C. (coord.) *Violences à l'école: état des saviors*. Paris: Armand Colin, 1997.
- CHOQUET, M.; LEDOUX, S. *Adolescents*. Paris: INSERM, 1994.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Violence à l'école: sensibilisation, prévention, repression*. Bruxelles: Conseil de l'Europe, 2000.
- COUSIN, O. L' effet établissement: construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, v. 34, n. 3, 1993.
- _____. *L'efficacité des collèges: sociologie de l'effet établissement*. Paris: PUF, 1998.
- DEBARBIEUX, É. *La violence dans la classe*. Paris: ESF, 1990.
- _____. École du quartier ou école dans le quartier. Violence et limites de l'école. *Migrants-formation*. Paris: CNDP, n. 97, 1994.
- _____. L'inégalité devant la violence. *Nouveaux Regards, Éducation, Recherche, Culture*, n. 11, 2000.

- _____. Insécurité et clivages sociaux: l'exemple des violences scolaires. *Annales de la Recherche Urbaine*. n. 75, 1997.
- _____. *La violence en milieu scolaire: perspectives comparatives* portant sur 86 établissements. Boudeaux: Université de Bordeaux **II**, 1996a. (mimeografado; DEP-IHESI).
- _____. *La violence en milieu scolaire: état des lieux*. Paris: ESF, 1996b. v. 1.
- _____ et al. *La violence milieu scolaire: le désordre des choses*. Paris, ESF, 1999. v. 2.
- _____; DUPUCH, A.; MONTOYA, Y. Pour en finir avec le handicap socio-violent. In: CHARLOT, B.; EMIN, J.-C. (coord.). *Violences à l'école: état des saBoris*. Paris: Armand Colin, 1997.
- _____; MONTOYA, Y. La violence en milieu scolaire: 30 ans de construction sociale de l'objet, 1967 –1997. In: *Revue Française de Pédagogie*. n. spécial, n. 123, abr./jun., 1998^a
- _____; _____. *La violence scolaire: évolution 1995-1998 et premiers effets du plan d'expérimentation de lutte contre la violence en milieu scolaire*. Rapport de recherche. Ministère de l'Éducation Nationale, DPD, dez. 1998b.
- _____; TICHIT, L. Ethnicité, punitions et effet-classe: une étude de cas. *Migrants-formation*. n. 109, 1997.
- _____; _____. Le construit "ethnique" de la violence. In: CHARLOT, B.; EMIN J.-C. (coord.) *Violences à l'école: état des saviors*. Paris: Armand Colin, 1997b.
- DEMAILLY, L. *Le college: crise, mythe et métiers*. Lille: Presses Universitaires, 1991.
- DEMAILLY, L. et al. *Évaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Hannattan, 1998.
- DEROUET, J.-L. *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Métailié, 1992.
- DOUDIN, P.A.; ERKOHEN-MARKUS, M. *Violences et école: fatalité ou défi?* De Boeck Université, 2000.
- DUBET, F. Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. *Les Cahiers De La Sécurité Intérieure*. n. 15, 1994.
- _____. *École et famille: le malentendu*. Paris: Textuel, 1996.

- _____ ; DURU-BELLAT, M. *L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris: Le Seuil, 2000.
- _____ ; MARTUCCELLI, D. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil, 1996.
- DUGLERY, D. La sécurité des établissements scolaires et la police. *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*. n. 15, jan./mar. 1994.
- DUIARDIN, B. *Les enfants et la violence: propos d'enfants sur les violences dans une école*. Paris: Indigo, 1996.
- DUMAS, J. *L'enfant violent: le connaître, l'aider, l'aimer*. Paris: Bayard, 2000.
- DUVINEAU, M.; FABIANI, F. *Côté estrade et côté cour: chroniques d'un collège de banlieue*. Paris: L'Hannattan, 1999.
- DOUET, B. *Discipline et punitions à l'école*. Paris: PUF, 1987.
- FABRE-CORNALI, D. Les violences à l'école: *les cahiers de la sécurité intérieure*. n. 29, 1997.
- FACY, F.; HENRY, S. Systèmes d'information sur le phénomène des violences à l'école: du signalement direct aux statistiques indirectes. In: CHARLOT, B.; EMIN, J-C. (coord.) *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- FAVRE, D.; FORTIN, L. Aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage. In: CHARLOT, B.; EMIN, J-C. (coord.) *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- FORTIN, L.; BIGRAS, M. *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Québec: Behaviora, Eastman, 1996.
- FOTINOS, G.; FORTIN, J. *Une école sans violence?* Paris: Hachette, 2000.
- GOTTFREDSON, G. D.; GOTTFREDSON, D. C. *Victimization in schools*. Nova York: Plenum Press, 1985.
- GREMY, J. P. La délinquance permet-elle d'expliquer le sentiment d'insécurité? *Les Cahiers de la sécurité intérieure*. n. 23, 1996.
- GRISAY, A. Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Éducation et formations*. n. 32, 1993.
- HELLMANN, D. A.; BEATON, S. The pattern of violence in urban public schools: the influence of school and community. *Journal of research in crime and delinquency*. n. 23-2, 1986.

- HORENSTEIN, M.; VOYRON-LEMAIRE M, C. Les enseignants victimes de la violence. In: CHARLOT, B.; EMIN, J-C. (coord.) *Violences à l'école: état des saviors*. Paris: Armand Colin, 1997.
- HUNTER, E. *Graine de violence*. Paris: Belles Lettres, 2000.
- JARMAN, I. *Un élève de trop*. Paris: Hachette Jeunesse, 2000.
- LAGRANGE, H. *La civilité à l'épreuve: crime et sentiment d'insécurité*. Paris: PUF, 1995.
- LANGOUET, G. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris: ESF, 1994.
- LORCERIE, F. Laïcité 1996: la république à l'école de l'immigration. *Revue Française de Pédagogie*. n. 117, 1996.
- MANCEL, C.; MONTOYA Y. *Violence à l'école et délinquance des mineurs*. Actes. 3^o Congrès International sur l'Actualité de La Recherche en Éducation et en Formation. 28-30 jun. 1999.
- MEIRIEU, P.; GUIRAUD, M. *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon, 1997.
- _____. *L'école et les parents: la grande explication*. Paris: Plon, 1997.
- MEURET, D. *Inégalités de bien-être dans les collèges: dossiers éducation et formations*. MEN-DEP, n. 89, 1997.
- MONFERIER, C. *La culture au secours de l'école: pour une pédagogie renouvelée*. Paris: L'Harmattan.
- MONTOYA, Y. *La violence en milieu scolaire: phénomènes de violence, essai de structuration méthodologique*. Paris: MEN DLC, 1994.
- _____. *Violence et incivilités en milieu scolaire*. Actes. Colloque organisé par le Rectorat de l'Académie de Besançon, mar. 1998. Académie de Besançon, 1998a.
- _____. *Effet établissement et incivilités en éducation spécialisée*. In: Enseigner en ZEP: quelles perspectives pour les formations? Actes. Rencontres nationales, 23-24 mai. 1997. CNDP Nord-Pas-de-Calais, 1998.
- _____. *Violence en milieu scolaire et politique publique en éducation. Évolution du phénomène au collège (1995- 1999) et évaluation du plan d'expérimentation et de lutte contre la violence scolaire*. Tese (Doutorado em Educação) - Université de Bordeaux 2, Mention Sciences de l'Éducation, 2000. (mimeografado).
- _____. Définir et comprendre la violence. *Nouveaux regards: éducation, recherche, culture*. n. 10. 2000a.

- PAIN, J. *Écoles: violence ou pédagogie?* Vigneux: Matrice, 1992.
- _____. Violences en milieu scolaire et gestion pédagogique des conflits. *Migrants-formation*. n. 92, 1993.
- PATY, J. *Douze collèges en France*. Paris: La Documentation française - CNRS, 1981.
- _____. *La non-violence par la violence: une voie difficile*. Vigneux: Matrice, 1999.
- PAYET, J. P. Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue: enjeu, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. *Revue Française de Pédagogie*. n. 101, 1992.
- _____. *Collèges de banlieue: ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- _____. Le sale boulot: division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n. 75, 1997a.
- _____. Violence à l'école: les coulisses du procès. In: CHARLOT, B.; EMIN, J.-C (coord.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- PERALVA, A. Des collégiens et de la violence. In: CHARLOT, B.; EMIN, J.-C. (coord.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- PROST, A. *École et stratification sociale: éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Le Seuil, 1992.
- PUJADE-RENAUD, C. *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: ESF, 1983.
- _____. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: ESF, 1984.
- PYNE, N. *Panique au collage*. Paris: Coll. «J'ai lu», 1999.
- RAMOGNINO, N. et al. L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires: l'exemple de trois collèges marseillais. In: Charlot B. Emin J.C. (coord.) *Violences à l'école. État des saviors*. Paris: Armand Colin, 1997.
- REVOL, N. *Sale prof*. Paris: Fixot, 1999.
- ROCHE, S. *Le sentiment d'insécurité*. Paris: PUF, 1993.
- _____. *La société incivile. Qu' est-ce que l'insécurité?* Paris: Le Seuil, 1996.
- ROCHEX, J. Y. Les ZEP: un bilan décevant. In: TERRAIL, J. P. *La scolarisation de la France*. Paris: La dispute, 1997.

- TESTANIERE, J. Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Sociologie*. n. 8, 1967.
- VINCENT, J. D. Y a-t-il une biologie de la violence? *Enfances et Psy*. Paris: Eres, n. 11, 2000.
- VINTEUIL, R. *Chronique de na nef des fous: l'ordinaire de l'école*. Paris: F.-X. de Guibert, 1999.
- WALGRAVE, L. *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*, Genève: Méridiens Klincksieck (Médecine et Hygiène), 1992.
- WIEVIORKA, M. *Violence en France*. Paris: Le Seuil, 1999.
- WILSON, J.-Q.; KELLING, G.-L. Broken windows. *The Atlantic Monthly*. 1982.
- ZAUBERMANN, R.; ROBERT, P. *Du côté des victims: un autre regard sur la délinquance*. Paris: L'Harmattan, 1995.
- ZIMMERMANN, D. *La sélection non verbale à l'école*. Paris: ESF, 1982.

5. A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS ALEMÃS – SITUAÇÃO ATUAL ¹

Dr. Walter Funk *

INTRODUÇÃO

A Estrutura Federalizada da Educação na Alemanha

A República Federal da Alemanha é um Estado democrático de bem-estar social (ver o artigo 20 da Constituição Alemã), estruturado como uma federação. O artigo 7º da Constituição coloca a totalidade do sistema educacional sob a supervisão do governo, enquanto os artigos 70-75 conferem “soberania cultural e educacional”² – e, portanto, a responsabilidade geral pela política educacional – aos diferentes *Länder* (estados). Desde a incorporação da antiga República Democrática Alemã, em 3 de outubro de 1990, a Alemanha passou a se constituir de 16 *Länder*, cada um deles possuindo sua própria política educacional. Essa estrutura federalizada reflete-se não apenas em diferentes visões (em grande parte determinadas pela política partidária) relativas à organização das escolas e ao conteúdo e os objetivos da educação, mas também em diferentes abordagens à questão da violência nas escolas.

A Violência nas Escolas como Problema Social

Em anos recentes, a mídia alemã vem dando cobertura cada vez mais freqüente à violência e à brutalidade crescentes, verificadas entre os

1 Versão revisada de um trabalho originalmente apresentado na Conferência Européia sobre “(Mais) Segurança nas Escolas”, realizada em Utrecht, Holanda, em fevereiro de 1997.

* Dr. Walter Funk, Instituto de Sociologia Empírica, Nüremberg, Alemanha

2 Isso significa que é conferida a cada um dos *Länder* responsabilidade primária legislativa e administrativa nos campos da educação, da cultura, da ciência e da pesquisa (ver Secretaria da Conferência Permanente dos Ministérios da Educação e de Assuntos Culturais dos *Länder* da República Federal da Alemanha, 1997:33).

alunos das escolas. Ao invés de descrever a questão de uma maneira matizada, esses relatos tenderam sempre a dar uma apresentação gráfica e sensacionalista a casos extremos. No entanto, não demorou para que essa cobertura jornalística pusesse à mostra as fragilidades das abordagens educacionais e sociológicas no tocante à questão da violência nas escolas, fazendo com que fosse pedida a atualização dos estudos empíricos sobre o tema. Já foi afirmado, e com razão, que “esse tema não é inteiramente novo, já tendo sido discutido em diversas ocasiões e com graus variados de intensidade e de ênfase” (Schubarth, 1993: 41). Até uns poucos anos atrás, entretanto, não havia dados científicos atualizados sobre as dimensões atuais do problema e, em particular, não havia dados que corroborassem as afirmações que a mídia repetidamente fazia de que a violência nas escolas vinha aumentando. As verificações empíricas mais recentes – de autoria de Bach e outros (1986), Klockhaus e Habermann-Morbey (1986) e Holtappels (1987) – não geraram estudos de acompanhamento comparáveis entre si, e assim não houve conclusões cientificamente validadas quanto à violência nas escolas estar aumentando ou diminuindo.

Feltes (1990) e Hurrelmann (1990) voltaram ao assunto em seu relatório especial apresentado à Comissão Governamental Independente de Prevenção e Controle da Violência, ou “Comissão da Violência” (ver Schwind *et al.*, 1990). A Comissão concluiu que “não há razões que levem a crer num aumento contínuo dos comportamentos agressivos entre os alunos das escolas alemãs” (Schwind *et al.*, 1990: 71). Esse interesse recente pela questão da violência no ambiente escolar deu origem a inúmeros projetos de pesquisa sobre o tema, que tiveram então início (ver Schubarth, 1993: 32).

Descrição e Análise

Até o presente, não foram executados estudos quantitativos que representassem toda a Alemanha, sobre a questão da violência nas escolas. Como se sabe, a natureza localizada da questão levou a que fosse realizada uma série de levantamentos de escala local e regional sobre o tema, conduzidos entre diretores de escolas, professores, alunos, pais de alunos, etc.³ No entanto, em parte porque pesquisas realizadas em sala de aula,

3 Para uma lista desses levantamentos, com uma avaliação de sua metodologia, ver Krumm (1999). A fundamentação teórica desses levantamentos é examinada em Holtappels (1999).

como é aqui o caso, estão necessariamente sujeitas à aprovação ministerial de nível estadual, esses levantamentos sempre se restringiram aos *Länder* em questão, fornecendo dados apenas sobre eles próprios e, em alguns casos, apenas sobre sistemas educacionais locais específicos. O resultado, na escala nacional, é uma imensa colcha de retalhos de conclusões que, apesar de sua diversidade, podem servir de base a uma avaliação realista do problema da violência nas escolas.

Definição

Enquanto os conceitos constantes da literatura especializada de outras línguas que não o alemão são “*bullying*” (intimidação) e “comportamento anti-social”, o debate, na Alemanha, vem-se centrando no conceito de “violência”.⁴ Apenas recentemente foi realizado um estudo representativo de escala nacional sobre o “comportamento anti-social” (não socialmente aceitável) entre crianças e adolescentes (Döpfner *et al.*, 1996).

Um grande número de definições diferentes para “agressão” e “violência” pode ser encontrado na literatura especializada. Schubarth (1993: 31) observou, em anos recentes, uma ampliação, uma diferenciação e uma pluralização do conceito de violência. Atualmente, os estudos alemães sobre a violência nas escolas tendem a usar a definição proposta por Hurrelmann, em seu relatório especial apresentado à Comissão de Violência: “A violência nas escolas abrange todo o espectro de atividades e atos que resultem em sofrimento físico ou mental a indivíduos que operam no ambiente escolar, ou cujo objetivo seja o de danificar objetos nas dependências da escola” (Hurrelmann, 1990: 365). Essa definição abrange atos de violência física e verbal/psicológica, incluindo formas de violência ameaçadoras ou sexistas cometidas por ou contra alunos, professores ou outros indivíduos, bem como a violência dirigida a bens materiais (vandalismo). Essa definição relativamente abstrata foi tornada mais operacionalmente específica em estudos empíricos, por meio da investigação dos atos específicos ocorridos no ambiente escolar. Schwind *et al.* (1999: 84) deixaram claro que o conceito de violência não é aplicado

4 De fato, na atual versão alemã do relatório Olweus, o verbo “*to bully*” é traduzido como “*mobben*” (“vitimizar”) e o substantivo “*bully*”, como “*Gewalttäter*” (“perpetrador de violência”) (ver Olweus, 1996: 11).

de modo consistente, mesmo por aqueles que operam no ambiente escolar. Os estudos atualmente existentes em boa parte ignoram os atos agressivos cometidos por professores contra alunos, como também a “violência estrutural” da escola.

A Disseminação da Violência no Ambiente Escolar”

- *Comportamentos Agressivos e Anti-sociais entre Crianças e Adolescentes Alemães*

Segundo Döpfner e outros (1996: 13), cerca de 3% das meninas e 6% dos meninos de idades entre 4 e 18 anos são vistos por seus pais como “particularmente agressivos”.⁵ Aproximadamente 1% das crianças com idades entre quatro e 10 anos, bem como 1,5% das meninas e cerca de 3% dos meninos de idades entre 11 e 18 anos, são vistos por seus pais como “particularmente anti-sociais”⁶. Embora essas percentagens, à primeira vista, possam parecer baixas, elas significam um total de 600.000 crianças e adolescentes em todo o país. Em auto-avaliações realizadas por adolescentes de idades entre 11 e 18 anos, e fazendo uso dos mesmos critérios, cerca de 6% das meninas e 7% dos rapazes viram-se como “particularmente agressivos”, e aproximadamente 3% das meninas e 5% dos rapazes como “particularmente anti-sociais” (ver Döpfner *et al.*, 1996: 14).

- *Atos de Violência nas Escolas*

No Levantamento da População Estudantil de Nüremberg de 1994: Violência nas Escolas⁷, perguntou-se aos alunos quantas vezes eles haviam cometido vinte atos específicos de agressão ou de violência no decorrer do semestre letivo imediatamente anterior. Xingamentos ou ofensas verbais dirigidos a colegas apareceram, claramente, como o ato mais comum de violência ou de transgressão (meninos, 82,9%; meninas, 74,1%). Esse resultado, que confirma a alta frequência previsível de

5 Trata-se aqui de “formas graves de comportamento agressivo”, tais como destruir objetos próprios ou alheios, envolver-se em brigas freqüentes, atacar ou ameaçar a outros ou ter ataques de raiva (ver Döpfner *et al.*, 1996: 13).

6 Estas seriam “formas graves de comportamento anti-social”, como, por exemplo, fugir de casa, brincar com fogo, roubar em casa ou fora dela, matar aulas ou usar álcool e drogas (ver Döpfner *et al.*, 1996: 13).

7 Quanto à introdução teórica desse estudo e sua metodologia, ver Funk (1995a).

padrões de comportamento verbalmente agressivo, apareceu também em outros estudos (ver Schubarth, 1997: 4; Fuchs *et al.*, 1996: 94; Holtappels e Schubarth, 1996: 17; Schwind *et al.*, 1999: 87; Greszik *et al.*, 1995: 270; Meier *et al.* (1995: 171). Brigar com outros alunos (meninos, 48,4%; meninas, 15,8%), espalhar mentiras sobre outros alunos (meninos, 40,9%; meninas, 23,0%), ofender verbalmente aos professores, cara-a-cara ou pelas costas (meninos, 35,6%; meninas, 32,4%) e danificar (meninos, 40,1%; meninas, 27,7%) ou sujar (meninos, 32,0%; meninas, 31,6%) a propriedade escolar também apareceram como transgressões comuns. As transgressões citadas a seguir, pelo contrário, foram mencionadas como relativamente raras: assediar sexualmente outros alunos (meninos, 6,2%; meninas, 1,6%), ameaçá-los com armas (meninos, 3,9%; meninas, 0,9%) e, especialmente, assediar sexualmente professores (meninos, 3,1%; meninas, 0,9%) ou ameaçá-los (meninos, 3,0%; meninas, 1,2%). Fuchs e outros (1996: 81ss., 96 ss.) apresentam resultados semelhantes, com base em avaliações feitas por professores e alunos.

Com base na análise fatorial, as transgressões e atos violentos relatados podem ser resumidos sob os quatro tipos seguintes (ver Funk, 1995b): (1) mentiras e xingamentos; (2) brigas; (3) vandalismo; e (4) ameaças envolvendo armas ou assédio sexual. Mais de três quartos das meninas, no estudo de Nüremberg, (77,3%) e nove em cada dez meninos (86,9%) admitiram ter mentido a colegas ou tê-los xingado. Mais de metade dos meninos (53,1%), mas apenas uma menina em cada seis (17,7%) admitiu ter-se envolvido em brigas. Mais da metade dos meninos (57,7%) e quase a metade das meninas (45,4%) admitiram ter cometido atos de vandalismo, e um menino em cada dez (10,8%), e menos de uma menina em cada 20 (3,6%), afirmaram ter ameaçado outros com armas, ou ter assediado sexualmente a colegas (ver Funk, 1995b: 52). Fuchs e outros (1996: 99) relatam que agressões verbais foram admitidas por 84,4%; atos de violência física, por 36,3%; e atos de vandalismo pessoal, por 29,4% dos alunos na Bavária.

Em seu levantamento das escolas da Bavária, Von Spaun (1996: 31) relata que, durante o ano letivo de 1992-93, delitos violentos foram cometidos em quatro quintos (81,5%) das escolas para crianças com dificuldades de aprendizado, em quase dois terços do ciclo inferior das escolas secundárias [Hauptschulen] (63,2%) e das escolas primárias e do

ciclo inferior das secundárias [Grund und Hauptschulen] (62,2%), e em mais da metade das escolas profissionalizantes [Berufsschulen] (56,9%), escolas secundárias propedêuticas [Gymnasien] (56,4%) e escolas secundárias gerais [Realschulen] (53,6%). O levantamento de Von Spaun também confirma basicamente as diferenças nos níveis de violência das áreas urbanas e rurais (Von Spaun, 1996: 35f; ver também Meier *et al.*, 1995: 179). Na Bavária, xingamentos e ferimentos físicos foram os atos violentos dirigidos contra pessoas mais freqüentemente registrados nas escolas de todos os tipos, enquanto os danos à propriedade e as pichações foram os principais atos de vandalismo (Von Spaun, 1996: 38ff). Por outro lado, os diretores do *Länder* de Hesse e Saxônia consideraram o vandalismo como a forma de violência mais freqüente, de modo geral (ver Meier *et al.*, 1995: 174).

De acordo com diversos estudos, a violência em relação a professores é relativamente rara (ver Schwind *et al.*, 1999: 91; Fuchs *et al.*, 1996: 112ss; Funk 1995b: 43; Greszik *et al.*, 1995: 279; BaySUKWK, 1994: 13). No entanto, Von Spaun relata uma generalizada “falta de respeito entre os alunos com relação aos professores” e aponta que “nas escolas primárias, no ciclo inferior das escolas secundárias, nas escolas secundárias gerais e nas escolas primárias/ciclo inferior das escolas secundárias... cerca de 40% dos xingamentos registrados [foram dirigidos] contra professores, com esse número se elevando a mais de 60% nas escolas profissionalizantes e nas escolas para crianças com dificuldades de aprendizado (Von Spaun, 1996: 41 e 54ss). Nesse particular, as professoras mulheres pareciam ser mais freqüentemente vulneráveis à violência verbal/psicológica que seus colegas do sexo masculino (Schubarth, 1997:8).

- *Percepções de Aumento de Violência nas Escolas*

Entre os pesquisadores, há controvérsia quanto à violência entre crianças e adolescentes, em geral, ou a violência nas escolas, em particular, estar aumentando ou não, embora haja consenso generalizado quanto a que a violência nas escolas, em geral, não vem apresentando crescimento (ver, por exemplo, Hurrelmann, 1990: 367; 1991: 103; Schwind *et al.*, 1990: 70ss.; Greszik *et al.*, 1995: 280). Embora a opinião geral, mesmo neste caso, seja de que as transgressões “de menor importância” tenham aumentado, e que a violência verbal, em particular, seja hoje parte integrante da vida escolar cotidiana (ver Schubarth, 1997: 6; Schwind *et*

al., 1999), não há provas científicas de que o mesmo possa ser dito da violência “grave” (ver, por exemplo, Dann, 1999; Schwind *et al.*, 1999: 99 ss.; Fuchs, 1996: 69). Tudo isso sugere que a questão da violência nas escolas não deva ser dramatizada além do necessário. A situação real parece ser de que, numa minoria das escolas, um pequeno número de alunos violentos e inescrupulosos, portadores de uma combinação de diferentes problemas, chamaram a si uma atenção considerável, por meio de formas brutais de violência física (por exemplo, ver Meier *et al.*, 1995: 181).

Comparando hoje os anos 1994 e 1999, Lamnek (1999: 9) chega à conclusão de que não ocorreram, nas escolas, mudanças decisivas em termos da violência auto-relatada por estudantes bávaros. A violência dirigida contra pessoas e o vandalismo parecem ter permanecido nos mesmos níveis e a violência psíquica parece até mesmo ter diminuído. Apenas a violência verbal sofreu um ligeiro aumento.

- *“Experiências de Vitimização” nas Escolas*

Tomando como base relatos de alunos, o Estudo da População Estudantil de Nüremberg distingue entre “experiências de vitimização” de tipo verbal (ser submetido a ofensas verbais, a calúnias, xingado ou insultado) e as de tipo não-verbal (ser surrado, intimidado, ameaçado com armas ou sexualmente assediado). Embora as meninas (81,4%), mais que os meninos (75,2%), afirmassem ter sofrido maus-tratos verbais e também assédio sexual (meninas, 5,8%; meninos, 3,7%), no caso de todos os demais delitos foram os meninos que relataram “experiências de vitimização” mais freqüentemente que as meninas (Funk, 1995b: 54).⁸ Na Bavária, 59,7% dos alunos afirmaram ter sofrido maus-tratos verbais da parte de um colega pelo menos uma vez no ano letivo em curso, enquanto 41,5% deles disseram ter sido vítimas de “comentários indecentes” feitos por outros alunos (ver Fuchs *et al.*, 1996: 152ss).

Fuchs detectou “um grau relativamente alto de superposição entre os perpetradores e as vítimas” (1996: 62): em outras palavras, os alunos

8 Meninos *versus* meninas: “Xingamentos/ofensas verbais”, 69,5% x 57,1%; “Calúnias”, 58,7% x 51,6%; “Surras”, 19,2% x 5,5%; “Chantagens”, 8,9% x 6,6%; “Espancamento por uma gangue”, 7,0% x 1,6%; “Ameaças (com arma)”, 4,8% x 1,4% (ver Funk, 1995b: 54).

que cometiam violência freqüentemente relatavam experiências nas quais eles próprios haviam sido vítimas e vice-versa. Essa conclusão é corroborada pelas correlações encontradas entre: (a) caluniar e xingar outros alunos; e (b) ser caluniado e xingado por outros alunos ($r = 0,3902$), e também entre : (a) bater em outros alunos; e (b) apanhar de outros alunos ($r = 0,3089$), constantes do Levantamento da População Estudantil de Nüremberg (Funk, 1995b: 59; ver também Funk *et al.*, 1996: 160 ss. ou Dettenborg e Lautsch, 1993).⁹

- *Diferenças de Gêneros*

Em cada uma das subpopulações identificadas no Levantamento da População Estudantil de Nüremberg (alunos de 7^a, 8^a e 9^a séries do ciclo inferior da escola secundária, escola secundária geral e escola primária) e também para cada um dos índices de violência, os valores médios foram mais altos para os meninos que para as meninas. Em outras palavras, os meninos, mais freqüentemente que as meninas, relataram ter contado mentiras, xingado pessoas, se envolvido em brigas, cometido atos de vandalismo, ameaçado com armas ou assediado sexualmente outras pessoas (ver Funk, 1995b: 61). Níveis de violência maiores ou mais claramente identificados entre meninos foram também relatados por Schubarth (1997: 7), Fuchs *et al.* (1996: 104), Holtappels e Schubarth (1996: 17), Schwind *et al.* (1999: 93), Von Spaun (1996: 43ff), Meier *et al.* (1995: 180) e Greszik *et al.* (1995: 270).

- *Diferenças com Base em Idade ou Série*

Döpfner e outros (1996: 28) referem-se às “influências da psicologia desenvolvimentalista” nas demonstrações de comportamentos agressivos ou dissociais por parte de crianças e adolescentes. Na literatura especializada, os problemas de violência nas escolas são vistos como incidindo particularmente nas turmas mais avançadas da escola primária e nos primeiros anos da escola secundária (por exemplo, ver Feltes, 1990: 327). Fuchs *et al.* (1996: 102)

⁹ Como quase todos os estudos empíricos são concebidos como estudos transversais, isto é, como as perguntas são feitas num único momento do tempo, não é possível extrair conclusões sobre a direção da causalidade – em outras palavras, não é possível concluir que os alunos só se tornam violentos após serem vitimados por experiências de violência.

detectam um decréscimo da violência verbal nas escolas, à medida em que os alunos se tornam mais velhos e, nesse sentido, eles se referem a ela como um “problema passageiro”. Por outro lado, não há diferenças de idade interpretáveis no caso das demais formas de violência (ver Funk, 1995b: 63). Fuchs e colaboradores (1996: 103) vêem os alunos entre 13 e 15 anos como sendo os mais violentos do ciclo inicial das escolas secundárias, e os de 13 a 18 anos, das escolas secundárias gerais. Não há diferenças relacionadas à idade nas escolas primárias e vocacionais. Holtappels e Schubarth (1996: 17) relatam que os níveis de violência mais elevados ocorrem na faixa de 12 a 14 anos em Hesse, e de 12 a 13 anos na Saxônia.

- *Diferenças entre Tipos de Escola*

Em Nüremberg, as mentiras e os xingamentos foram admitidos de maneira relativamente uniforme pelos alunos das escolas secundárias gerais (82,5%), do ciclo inferior das escolas secundárias (82,3%) e das escolas primárias (81,4%). Os relatos de participação pessoal em brigas com outros alunos foram menos freqüentes entre os alunos das escolas primárias (22,8%) e mais freqüentes entre os alunos do ciclo inicial das escolas secundárias (49,1%) (para as escolas secundárias gerais, a percentagem foi de 31,5%). Por outro lado, a menor freqüência de relatos de atos pessoais de vandalismo foi verificada entre os alunos das escolas secundárias gerais (44,6%) e a maior freqüência, entre os alunos das escolas secundárias propedêuticas (59,5%) (a percentagem do ciclo inicial da escola secundária foi de 49,6%) (Funk, 1995b: 63). Fuchs *et al.* (1996: 102) relatam (unicamente em relação aos tipos gerais de ensino) que os alunos do ciclo inicial das escolas secundárias mostraram os níveis mais elevados de formas de violência verbais, psicológicas (do mesmo nível que os alunos das escolas secundárias gerais) e físicas. Apenas os atos de vandalismo foram relatados com maior freqüência pelos alunos das escolas secundárias gerais, no estudo de Fuchs. Holtappels e Schubarth (1996: 17), Von Spaun (1996: 31). Greszik e colaboradores. (1995: 273ff) e Dettenborg e Lautsch (1993) também mostram que a violência é particularmente problemática nas escolas do ciclo inicial da escola secundária e – até o ponto em que estas foram investigadas – nas escolas especiais.¹⁰

¹⁰ Como a organização das escolas profissionalizantes e os alunos que freqüentam as escolas especiais são atípicos, escolas desses dois tipos não costumam ser incluídas nos levantamentos.

- *Diferenças entre a Antiga República Federal da Alemanha (RFA) e a Antiga República Democrática Alemã (RDA)*

No tocante aos comportamentos agressivos e anti-sociais, Döpfner e colaboradores (1996: 21) não detectaram diferenças entre as crianças e os adolescentes da antiga RFA e da antiga RDA. Num estudo comparativo realizado entre diretores de escola no *Land* ocidental de Hesse e no *Land* oriental da Saxônia, Meier e outros (1995:172) concluem: “De modo geral, a violência e os comportamentos anormais são mais (claramente) evidentes em Hesse que na Saxônia, em cada uma das dimensões investigadas e também nas comparações entre os diferentes tipos de escola” (1995: 172). Num levantamento correspondente realizado entre os alunos, Holtappels e Schubarth (1996: 17) relatam freqüências e tipos de violência em boa medida semelhantes nas duas antigas Alemanhas. No entanto, eles detectaram uma tendência a níveis de violência ligeiramente inferiores na Saxônia, especialmente no tocante aos tipos de violência “mais extremos”. Por outro lado, os alunos da Saxônia mostravam atitudes mais visivelmente autoritárias e nacionalistas que seus colegas de Hesse (para uma comparação mais detalhada entre as Alemanhas Oriental e Ocidental, ver Dattenborg e Lautsch, 1993).

- *Diferenças entre os Alunos Alemães e os Alunos Pertencentes a Minorias Étnicas*

No que se refere a mentiras, insultos verbais e xingamentos, participação em brigas, vandalismo, ameaças envolvendo armas e assédio sexual, o estudo de Nüremberg não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os alunos alemães e os pertencentes a minorias étnicas (Funk, 1995b: 62). O estudo de Nüremberg verificou que, enquanto os alunos alemães (83,1%) mencionaram as agressões verbais com maior freqüência que seus colegas de minorias étnicas (78,7%) e também cometeram atos de vandalismo com maior freqüência (alemães, 52,4; minorias étnicas, 49,3%), os alunos pertencentes a minorias étnicas envolveram-se em brigas mais freqüentemente que as crianças alemãs (alemães, 34,1%; minorias étnicas, 43,0%), o mesmo acontecendo com as ameaças com armas e o assédio sexual (alemães, 6,3%; minorias étnicas, 11,0%). Fuchs *et al.* (1996: 107) relatam mais vandalismo e mais violência física e mental entre os alunos das minorias étnicas, sendo que

apenas no caso da violência verbal não foram detectadas diferenças com base na nacionalidade (ver também Fuchs, 1996: 65).

- “*Objetos Defensivos*” e *Armas na Escola*

No estudo de Nüremberg, 15% dos alunos admitiram ter trazido “objetos defensivos” para a escola. Os meninos responderam “sim” a essa pergunta com freqüência duas vezes maior (19,7%) que as meninas (9,7%), diferença essa estatisticamente significativa (ver Funk, 1995b: 65 ss.). Não foram detectadas diferenças estatisticamente significativas entre tipos de escola, séries ou nacionalidades (ver Funk, 1995b: 65ff). Em Berlim, 26% dos alunos relataram ter portado objetos defensivos (ver Dettenborg e Lautsch, 1993: 760). Schwind e outros (1999: 90) relataram que 24,5% dos alunos da cidade de Bochum havia trazido uma arma para a escola no mínimo uma vez. Num levantamento de nível estadual dos alunos bávaros, admitiram o fato cerca de 30% dos alunos que responderam ao questionário (ver Fuchs *et al.*, 1996: 123). Von Spaun, por outro lado, relata pouquíssimos casos de uso de armas nas escolas (Von Spaun, 1996: 42 s.), e o Ministério da Educação da Bavária descreve a posse de armas como não sendo “um problema real nas escolas bávaras, até o presente” (BaySUKWK, 1994: 14). Por fim, num levantamento realizado em Kassel, Greszik e outros (1995: 273) relatam “níveis altíssimos” de porte de armas, chegando a 47% para os meninos e 44% para as meninas de escola secundária júnior, e 41,0% para os meninos de escolas secundárias gerais.

Há indícios que sugerem que os alunos que carregam “objetos defensivos” também caluniam, xingam e batem nos colegas mais freqüentemente, cometem mais atos de vandalismo e admitem com maior freqüência ter ameaçado ou assediado sexualmente outros alunos, em comparação com os que não carregam objetos desse tipo. Os alunos que portam armas também são vitimados por violência verbal e não-verbal com freqüência muito maior (Funk, 1995b: 68). Aqui também, um único levantamento da população estudantil não pode servir como base a conclusões sobre os vínculos causais. No entanto, o vínculo entre porte de armas e violência estudantil foi identificado como sendo um problema por Fuchs *et al.* (1996: 121), Funk (1995b: 6), Greszik *et al.*, (1995: 8) e Dettenborg e Lautsch (1993: 763).

AS CAUSAS SUPOSTAS DA VIOLÊNCIA

Hurrelmann procura as causas da violência em quaisquer situações onde “uma clara redução da auto-estima e das oportunidades de desenvolvimento pessoal futuro seja percebida” (1990: 368). Funk (1995a: 13 ss) e Lösel e Bliesener (1995: 8) identificam os seguintes fatores específicos como tendo influência sobre a disposição dos jovens a fazer uso da violência: traços individuais de personalidade, ambiente familiar, grupo de pares, escola e exposição à mídia (ver também Schwind *et al.*, 1990: 91 ss.; 1999: 94 ss).¹¹

Os fatores problemáticos no ambiente familiar do jovem incluem: más relações familiares (“falta de afetividade”); divórcio e separação dos pais; ausência de irmãos; pobreza e dificuldades econômicas; uma atitude parental imprevisível, agressiva, excessivamente rígida ou excessivamente permissiva em relação à criação dos filhos; falta de supervisão; os pais (ou pai/mãe solteiros) trabalharem fora de casa em tempo integral, etc. (ver Döpfner *et al.*, 1996: 29; Funk, 1995c; 1996a; Meier *et al.*, 1995: 180; BaySUKWK, 1994: 17; Hurrelmann, 1990: 367). A superlotação dos domicílios também é mencionada em conexão com a situação familiar (ver BaySUKWK, 1994: 17).

No entanto, os fatores ambientais e organizacionais presentes nas escolas, um mau ambiente de trabalho em meio à equipe docente, a qualidade das relações professor-aluno, a alienação ou a falta de compromisso para com a escola, as normas e os valores da escola e o baixo desempenho escolar foram também identificados como fatores que predisõem à violência (ver Hurrelmann, 1990; 367 ss.; 1991: 106 ss.; Lösel, 1993: 117 ss.; BaySUKWK, 1994: 17, 18 ss.; Funk, 1995a: 13 ss.; Meier *et al.*, 1995: 180).¹²

11 Lösel e Bliesener (1995: 14 ss) identificam também como fatores importantes a situação específica na qual o ato de violência acontece e o ambiente geral social e político (quanto a isso, ver Seção 1.5).

12 Entre os alunos das minorias étnicas, “vivendo em dois mundos diferentes” – vivendo de acordo com as normas alemãs vigentes fora de casa, e habitando um mundo de “estruturas tradicionais, muitas vezes marcadas por padrões autoritários, em casa, na família mais ampla e na comunidade religiosa” (BaySUKWK, 1994: 18) – é visto como um problema adicional.

Outros grupos de causas prováveis foram identificados também por associações de professores (por exemplo, ver Krauss, 1995) e pelos próprios professores (ver Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992: 8 ss.). Segundo Fuchs *et al.* (1996: 184), os professores bávaros vêem a filiação a grupos transgressores (ver também Döpfner *et al.*, 1996: 30) e a exposição a filmes de terror e de “ação” como fatores que exercem particular influência sobre a violência entre os alunos. Os professores vêem as atividades de lazer dos jovens como sendo determinantes de maior importância que os aspectos familiares ou de meio social.

A opinião dos próprios alunos é também interessante. A razão para a violência na escola citada com maior frequência – por dois terços das meninas (66,5%) e por um número quase igual de meninos (63,5%) – é “exibição, tentar ser aceito”. Os alunos, desse modo, dão clara ênfase à natureza expressiva da violência, como uma maneira de obter atenção e estima. Nessa identificação de causas, as meninas demonstraram uma forte capacidade de formar juízos sociais: quatro entre dez meninas (41,8%), contra apenas três em dez meninos (30,5%) referem-se à “situação familiar” como sendo a causa da violência na escola, enquanto uma em cada três meninas (33,5%), contra apenas um em cada cinco meninos (20,4%) vêem a “pressão dos pares” como sendo a causa. Por outro lado, os meninos, mais que as meninas, tendem a citar atributos individuais, tais como “gostar de violência” (meninos, 48,7%; meninas, 41,4%) ou “tédio” (meninos, 38,0%; meninas, 35,0%). Os meninos, além disso, mencionam com frequência muito maior (10,2%) que as meninas (6,1%) a “escola” como uma das causas da violência (Funk, 1995b: 70 ss.); ver também Schwind *et al.*, 1999: 95; Dettenborg e Lautsch, 1993: 754 ss.).

VÍNCULOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Traços de Personalidade

Com base no Levantamento da População Estudantil de Nüremberg, podem ser feitas as seguintes observações: quanto mais isolados os alunos se sentem, mais eles se envolvem em brigas. Quanto maior a necessidade que eles têm de estímulos, mais eles mentem, xingam,

entram em brigas, cometem atos de vandalismo, ameaçam outros com armas ou os assediam sexualmente. Inversamente, quanto mais conscienciosos são os alunos, menos eles se envolvem em violência física e verbal, em vandalismo, em ameaças ou em comportamento sexista (ver Rojek, 1995).

Família

Uma criação que seja sentida como dominadora e rígida anda de mãos dadas com maiores níveis de violência (mentir, xingar, brigar, vandalizar, ameaçar e assediar). Quanto mais compreensivas forem as maneiras de os pais criarem seus filhos, ou quanto melhores os jovens sentirem que são suas relações sociais com seus pais, menos eles mentem, xingam, cometem atos de vandalismo ou ameaçam e assediam os colegas (ver Funk, 1995c, 1996a; Rojek, 1995). Funk (1996a: 16) não detectou diferenças entre alunos de famílias de um único genitor ou de famílias com dois genitores, ao se tratar de mentiras, xingamentos, brigas, vandalismo, ameaças ou assédio. Döpfner *et al.*, (1996: 23) também verificaram que os meninos de famílias de um ou de dois genitores não diferiam em termos de comportamentos agressivos ou anti-sociais. Por outro lado, as meninas de famílias de um único genitor eram vistas como mais agressivas, tanto por si próprias quanto pelos demais, e seus pais as viam como mais dissociadas do que o que ocorria com as meninas de famílias de dois genitores. Os alunos com dois genitores ou com um único genitor trabalhando fora de casa tendiam a se envolver em brigas e a cometer atos de vandalismo com maior frequência que os alunos de famílias com um padrão diferente de emprego parental. Por outro lado, nenhuma relação pôde ser demonstrada entre o desemprego dos pais e uma afinidade dos alunos com a violência (Funk, 1996a: 18 ss).

Bairro/Comunidade Local

Nos dados de Nüremberg, o único vínculo significativo encontrado entre a violência dos alunos e a maneira como eles viam seu bairro dizia respeito ao vandalismo: quanto mais positiva a avaliação dos alunos de seu bairro ou comunidade, menos atos de vandalismo eram cometidos por eles no ambiente escolar (Funk, 1995c: 143 ss.; ver também Fuchs *et al.*, 1996: 293 ss.).

Grupos de Pares

Atos de vandalismo eram significativamente mais comuns entre alunos cujas horas de lazer eram passadas principalmente na companhia de grupos informais do que entre os que participavam principalmente de atividades de clubes formalmente organizados (Nasa e Weigl, 1995; ver também Fuchs *et al.*, 1996: 326 ss.). Funk (1996b) encontrou uma clara correlação positiva entre o fato do aluno perceber seu grupo de pares como violento e os atos de violência cometidos por aquele aluno no ambiente escolar.

Escola

Segundo Döpfner *et al.* (1996: 21 e Fig. 26a), cerca de 20% das crianças e dos adolescentes notoriamente agressivos – um número quatro vezes maior que os dos que não se sobressaíam nesse particular (5,3%) – já haviam anteriormente repetido um ano escolar. O mesmo índice para os alunos notoriamente anti-sociais (12%), embora menor, correspondia, mesmo assim, ao dobro da cifra relativa aos alunos que não eram notoriamente anti-sociais (5,1%).

O Estudo sobre a População Estudantil de Nüremberg revelou claros vínculos entre a auto-avaliação do desempenho escolar e os relatos de mentiras, xingamentos, brigas e vandalismo: os alunos que viam a si próprios como indo bem na escola tendiam a ser menos violentos que os que se viam como indo mal. Altos índices de violência entre os alunos que haviam repetido o ano foram particularmente evidentes nos casos de vandalismo, de ameaças com o uso de armas e de assédio sexual. Não foram encontrados vínculos entre as avaliações das relações entre alunos ou de problemas subjetivamente percebidos na escola e as quatro categorias de violência. Por outro lado, quanto melhor era vista a relação professor-aluno, ou quanto mais os alunos sentiam ter influência sobre a maneira pela qual as coisas eram feitas na escola, menor era o número de atos violentos relatados por eles (ver Keiling e Funk, 1995).

Mídia

Há claros indícios da existência de vínculos positivos entre a exposição a filmes de “ação” ou de terror e a violência nas escolas. Quanto mais freqüente a exposição a filmes desse tipo, mais os alunos cometem

mentiras, xingamentos, brigas, vandalismo, ameaças ou assédio sexual (Kreuzing e Maschke, 1995; ver também Fuchs *et al.*, 1996: 231 ss.).

OS DETERMINANTES CAUSAIS DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

No Levantamento da População Escolar de Nüremberg, a análise causal (regressão linear múltipla) foi usada para identificar as razões das mentiras, dos xingamentos, das brigas e do vandalismo entre alunos, com o auxílio de determinantes provenientes de cada contexto suspeito de exercer influência. Essa análise revelou as seguintes influências: ser do sexo masculino, ter maior necessidade de estímulos e pertencer a um grupo de pares violentos aumentavam o nível dos três tipos de violência, ao passo que uma boa relação professor-aluno tendia a reduzir esses níveis. Ter pais trabalhando em tempo integral aumentava o nível tanto da violência verbal quanto do vandalismo, enquanto um bom contato social com os próprios pais os reduzia. Uma maior conscientização entre os alunos, e a percepção de ter meios influenciar o modo como as coisas eram feitas na escola também reduziam o nível de vandalismo. Os alunos mais velhos se envolviam em menos brigas, e os alunos das minorias étnicas usavam de menos violência verbal. Os alunos que eram expostos a filmes de terror e os que freqüentavam escolas secundárias ;propedêuticas cometiam mais vandalismo, enquanto os que freqüentavam o ciclo inicial de uma escola secundária se envolviam em brigas com maior freqüência (ver Funk, 1996a: 29 ss.; 1996b: 29 ss.).

Indícios da influência dos fatores relativos à turma e relativos à escola sobre a violência dos alunos apareceram de maneira muito esparsa. Por exemplo, uma maior proporção dos meninos na turma aumentava a incidência de mentiras, xingamentos e brigas entre os indivíduos daquela turma. Por outro lado, uma maior proporção de alunos pertencentes a minorias étnicas na turma reduzia a participação individual em brigas. Quanto maior a escola, mais vandalismo tendia a ocorrer entre os alunos, ao passo que uma relação aluno/professor favorável (ou seja, menos alunos por professor) reduzia os níveis de vandalismo (ver Funk e Passenberger, 1999).

PROCESSOS SOCIAIS GERAIS QUE AFETAM A VIOLÊNCIA ENTRE OS ALUNOS

Um fator social geral que incentiva a violência entre os jovens e, por conseguinte, a violência nas escolas, é o aumento observável (resultante das transformações sociais) da importância subjetiva dos grupos de pares e da mídia, em detrimento das relações sociais tradicionais, como família, vizinhança, clubes e igreja. A individualização e a pluralização dos estilos de vida é acompanhada pela perda dos sistemas de valores e dos significados homogêneos. No caso de alguns jovens, isso leva a processos desintegradores¹³ e, se “essa desintegração for sentida e percebida como uma perda do sentimento de pertencer a um grupo e uma perda do espaço participativo e consensual” (Heitmeyer, 1992: 109; ver também BMFSFJ, 1995: 18), ela pode se manifestar através de atos de violência. Nesse contexto, é compreensível que as escolas sejam chamadas a desempenhar um novo papel no desenvolvimento das crianças – papel esse que, no mínimo, complementa, mas que, na prática muitas vezes substitua a influência cada vez mais insignificante da casa da família. Do mesmo modo, vêm sendo pedida a criação de serviços que vão desde supervisão extracurricular até escolas em tempo integral, e, embora essas reivindicações variem em conteúdo, dependendo de sua orientação política, elas hoje partem tanto de políticos (ver BaySUKWK, 1994: 34-35; Schnoor, 1993: 36), como também de grupos de representação dos interesses dos professores (ver Krauss, 1995: 43) e dos próprios professores (ver, por exemplo, Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992: 15 ss).

13 Heitmeyer, por exemplo, os define como “(a) redução das relações com outras pessoas e instituições; (b) diminuição da participação real nas instituições sociais; e (c) diminuição do consenso e das percepções coletivas das normas e valores” (1992: 109).

REFERÊNCIAS

- ALEMANHA. Secretariado da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e das Questões Culturais dos Länder da República Federal da Alemanha. *The Educational System in the Federal Republic of Germany*, Bonn: Secretariat of the Standing Conference of The Ministers of Educational and Cultural Affairs of the Länder in The Federal Republic of Germany, 1997.
- BACH et al. *Verhaltensauffälligkeiten in der Schule: statistik, hintergründe, folgerungen*. Berlin: Marhold, 1986.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUR, WISSENSCHAFT UND KUNST. *Jugend und Gewalt: Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Situation, Ursachen, Massnahmen*. Bericht der Bayerischen Staatsregierung, München: BaySUKWK, 1994.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. *Situation der Jugend in Deutschland: Antwort der Bundesregierung auf die Grosse Anfrage der Fraktionen der CDU/CSU und der FDP*. Bonn: BMFSFJ, 1995.
- DANN, H.-D. Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule. In: Holtappels, H. G. (ed.) et al. *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. 2.ed. Weinheim und München: Juventa, 1999. p. 351-366.
- DETTENBORN, H.; LAUTSCH, E. Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*. v. 39, n. 5, p. 745-774, 1993.
- DÖPFNER, M.; PLÜCK J.; LEHMKUHL G. *Aggressivität und Dissozialität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Hamburgo: Zeitschrift Brigitte, 1996.
- FELTES, T. Gewalt in der Schule. In: SCHWIND, H.-D. et al. *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verbinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten)*. Berlin: Duncker & Humblot, 1990. p. 317-341.

- FUCHS, M. Die Angst ist grösser als die Gefahr: Überblick über Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Gewalt an Schulen in Deutschland. In: SERTL, M. (ed.) et al. *Gewalt? In der Schule?* Schulheft 83. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, 1996. p. 52-74.
- _____; LAMNEK, S.; LUEDTKE, J. *Schule und Gewalt: Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*, Opladen: Leske + Budrich, 1996.
- FUNK, W. Der Einfluss unterschiedlicher Sozialkontexte auf die Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994. *Unveröffentlichtes Manuskript*. Nurenberg: Lehrstuhl für Soziologie, 1996b.
- _____. Familien- und Haushaltskontext als Determinanten der Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994. *Zeitschrift für Familienforschung*. v. 1, n. 8, p. 5-45, 1996a.
- _____. Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und gewalttätige Handlungen Nürnberger Schüler. In: _____. (ed.). *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*. Regensburg: S. Roderer, 1995b. p. 29-76.
- _____. Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. Theoretische Einführung und methodische Anlage der Studie. In: _____. (ed.). *Nürnberger Schüler, Studie 1994: Gewalt an Schulen*. Regensburg: S. Roderer, 1995a. p. 1-27
- _____. Personale Aspekte des Familienhaushalts und die Wohnsituation als Determinanten der Gewalt an Schulen. In: _____. (ed.). *Nürnberger Schüler, Studie 1994: Gewalt an Schulen*. Regensburg: S. Roderer, 1995c. p. 131-158.
- _____; PASSENBERGER, J. Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler Studie 1994. In: HOLTAPPELS, H. (ed.) et al. *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. 2.ed. Weinheim und München: Juventa, 1999. p. 243-260.
- GRESZIK, B.; HERING, F.; HARALD, A. E. Gewalt an Schulen: Ergebnisse einer Befragung in Kassel. *Zeitschrift für Pädagogik*. v. 2, n. 41, p. 265-284, 1995.
- HEITMEYER, W. Desintegration und Gewalt. *Deutsche Jugend: Zeitschrift für die Jugendarbeit*. v. 3, n. 40, p.109-122, 1992.
- HOLTAPPELS, H. G. *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive: Empirische Studie zu Sozialisierungseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule*. Bochum: Schallwig, 1987.

- _____. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In: _____. (ed.) et al. *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. 2.ed. Weinheim und München: Juventa, 1999. p. 27-44.
- _____; SCHUBARTH, W. Mehr psychische Angriffe. Gewalt als Schulproblem? Erste Ergebnisse einer Ost-West-Studie. *Erziehung und Wissenschaft*. v. 10, p. 17, 1987.
- HURRELMANN, K. Gewalt in der Schule. In: SCHWIND, H.-D. (ed.) et al. *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verbinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten*. Berlin:, Duncker & Humboldt, 1990. p. 365-379.
- _____. Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun? *Kind, Jugend und Gesellschaft*. v. 4, n. 36, p. 103-108, 1991.
- KEILING, K.; FUNK, W.; SCHMERFELD, Y. Die Relevanz des Sozialkontextes der Schule für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler. In: FUNK, W. (ed.) et al. *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*. Regensburg: S. Roderer, 1995. p. 189-222.
- KLOCKHAUS, R.; HABERMANN-MORBAY B. *Psychologie des Schulvandalismus*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 1986.
- KRAUS, J. Gewaltbereitschaft unter Heranwachsenden: Erscheinungsformen - Ursachen – Abhilfe. In: ALEMANHA. Ministério do Interior. *Gewalt und Jugend: Texte zur inneren Sicherheit*. Bonn: Ministério do Interior, 1995. p. 27-46.
- KREUZINGER, B.; MASCHKE, K.; FUNK, W. Mediennutzung und die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler. In: _____. (ed.) *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*. Regensburg: S. Roderer, 1995. p. 223-258.
- KRUMM, V. Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: HOLTAPPELS, H. G. (ed.) et al. *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. 2.ed. Weinheim und München: Juventa, 1999. p. 63-80.
- AMNEK, S. *Die Gewaltentwicklung an Schulen in Deutschland - Status quo ante?* Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt, 1999. (manuscrito não-publicado).

- LÖSEL, F. Jugend und Gewalt: Eine Bedingungsanalyse. *Kind, Jugend und Gesellschaft*, v. 4, n. 38, p. 116-121, 1993.
- _____ ; BLIESENER, T. Ursachen der Gewalt und Möglichkeiten der Intervention. In: ALEMANHA. Ministério do Interior. *Gewalt und Jugend: Texte zur inneren Sicherheit*. Bonn: Ministério do Interior, 1995. p. 7-25.
- MEIER, U. et al. Schule, Jugend und Gewalt: Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. v. 2, n. 15, p. 168-182, 1995.
- NASA, A.; W., A. Die Relevanz der Gleichaltrigengruppe (Peergroup) für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler. In: FUNK, W. (ed). *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*. Regensburg: S. Roderer, 1995. p. 159-187.
- OLWEUS, D. *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. 2. ed. ampl. Berna: A. Huber, 1996.
- ROJEK, M. Der Beitrag der psychologischen Erziehungsstil- und Persönlichkeitsforschung zur Analyse der Gewalt an Schulen. In: FUNK, W. (ed). *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*. Regensburg: S. Roderer, 1995. p. 101-129.
- SCHNOOR, S. Die Schule - Reparaturwerkstatt der Nation? In: ALEMANHA. Ministério do Interior. *Gemeinsame Verantwortung für den inneren Frieden: Texte zur inneren Sicherheit*. Bonn: Ministério do Interior, 1993. p. 31- 40.
- SCHUBARTH, W. Schule und Gewalt: ein wieder aktuelles Thema. In: SCHUBARTH, W.; MELZER, W. *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*. Opladen: Leske und Budrich, 1993. p. 16-43.
- _____. Gewaltphänomene aus Schüler- und Lehrersicht. Eine empirische Studie an sächsischen Schulen. *Die Deutsche Schule*. v. 1, n. 89, p. 63-76, 1997.
- SCHUL- UND KULTURREFERAT DER STADT NÜRNBERG. *Auswertung der Umfrage zur Gewalt an Nürnbergs Schulen*. Nüremberg: Schul- und Kulturreferat, 1992. (manuscrito)
- SCHWIND, H.-D.; ROITSCH, K.; GIELEN, B. Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: HOLTAPPELS,

H. G. (ed.) et al. *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. 2.ed. Weinheim und München: Juventa, 1999. p. 81-100.

_____ et al. Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland. Endgutachten der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Langfassung). In: URSACHEN, PRÄVENTION UND KONTROLLE VON GEWALT: Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band I. Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen. Berlin: Duncker & Humblot, 1990. p. 1-237.

SPAUN, K. V. *Gewalt und Aggression an der Schule: Arbeitsbericht Nr. 276* des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB). Munique: ISB, 1996.

6. A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA GRÉCIA: PANORAMA DAS PESQUISAS E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

*Dr. Vasso Artinopoulos*¹

INTRODUÇÃO

Violência é um termo vago. Seu significado é definido num certo contexto social, econômico e cultural. O nível de tolerância para com a violência está relacionado ao sistema de valores de uma sociedade. Atualmente, como os limites da tolerância em relação à violência vêm encolhendo a cada dia, principalmente no Ocidente, passamos a rotular de violentas formas de comportamento que, até então, eram vistas como tradicionais e tinham aceitação ampla. A caracterização de alguns atos como violentos pressupõe o questionamento do sistema de valores de uma sociedade. O significado da violência difere nas diferentes épocas e nas diferentes sociedades.

A violência nas escolas é um reflexo da violência na sociedade, embora – e simultaneamente – ela nasça da própria instituição escolar

Em tempos recentes, a violência escolar foi colocada na agenda da Comissão Européia². Na Grécia, o reconhecimento do fenômeno da violência escolar ainda não amadureceu, estando esse tema, tanto com

1 Professor-Assistente de Criminologia, Universidade Panteion, Departamento de Psicologia, Atenas, Grécia.

2 a) A Organização da Conferência de Utrecht sobre a Segurança nas Escolas em fevereiro de 1997; e b) a Iniciativa da Comissão Européia sobre Violência Escolar.

relação à pesquisa quanto à formulação de políticas, ainda “em construção”. Embora tenham sido realizadas diversas pesquisas sobre o tópico em questão, em sua maioria qualitativas, elas tratam ou do campo da delinqüência juvenil como um todo ou das disfunções do processo educacional. A agenda política ainda não percebeu a violência nas escolas como uma questão autônoma, a ser objeto de estudos e de políticas preventivas. Mesmo as referências à violência escolar nos meios de comunicação de massa são esporádicas. A questão chega à mídia por meio de alguns de seus aspectos marginais, como gangues delinqüentes, uso de drogas pelos estudantes, conflitos raciais, minorias estudantis, etc.

O estudo da violência nas escolas pressupõe a análise do contexto cultural. Quais são os valores, as prioridades, as atitudes, as expectativas e as percepções dos jovens numa sociedade? Como essa violência se reflete na sociedade, na família, na escola e em outras instituições sociais? A violência já se constituiria num código de comunicação estabelecido nas sociedades contemporâneas? O que os jovens esperam do sistema educacional? Como é feita a avaliação final do processo educacional, e qual é o nível de qualidade do sistema educacional? Essas são algumas das perguntas que devem ser feitas, ao abordarmos a questão da violência nas escolas. É óbvio que o sistema é multidimensional e demanda uma abordagem interdisciplinar. No que concerne a essa questão, não somos capazes de analisar em profundidade a ocorrência desse fenômeno na Grécia. Podemos, entretanto, “tocar” o assunto e apontar seus aspectos e características, bem como a necessidade de planejar estratégias para enfrentá-lo.

A abordagem comparativa da violência nas escolas nos Estados-Membros da Comissão Européia é de extrema importância. A juventude da Europa compartilha objetivos e tem problemas em comum. Ela adquire uma identidade européia; ela é unificada por meio de seu direito à diferença. No que concerne a esse Estados-membros da Comissão Européia, contudo, a análise pode apenas ser introdutória e – até um certo ponto – descritiva. Para fazer uma análise aprofundada das abordagens teóricas e das pesquisas relativas à fenomenologia e à interpretação da violência escolar em cada país, muitas e muitas páginas seriam necessárias.

O presente livro representa uma tentativa séria e notável de reconhecer a existência do fenômeno sob uma perspectiva européia, sugerindo a necessidade de estratégias eficazes e mostrando um sentimento de respeito para com a juventude de nossos países, os jovens da Europa...

A FENOMENOLOGIA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA GRÉCIA

A relatividade do conceito de violência influencia as estimativas quanto a seu grau de ocorrência e suas formas. As abordagens quantitativas dos comportamentos violentos descrevem mais a reação social à violência que a ocorrência da violência em si³. Os diretores de escolas geralmente acreditam que registrar incidentes de violência escolar possa prejudicar a reputação da escola. Portanto, a cifra oculta da violência nas escolas é alta. Graças aos levantamentos das vítimas, podemos tratar da ocorrência e dos aspectos do fenômeno. A definição de violência, a experiência de violência sofrida pelas vítimas e o nível de tolerância em relação a esta última são alguns dos resultados dos levantamentos de vitimização.

Nesse contexto, descrevemos os dados relativos ao grau de ocorrência e aos aspectos da violência nas escolas, analisando também as abordagens qualitativas do fenômeno, levando em conta a exclusão social, o abandono da escola ainda durante os anos de escolarização compulsória, o racismo e a xenofobia.

Ocorrência e Aspectos da Violência Escolar

Resultados recentes, originários de uma ampla amostragem nacional de estudantes⁴ mostram que o problema da violência nas escolas

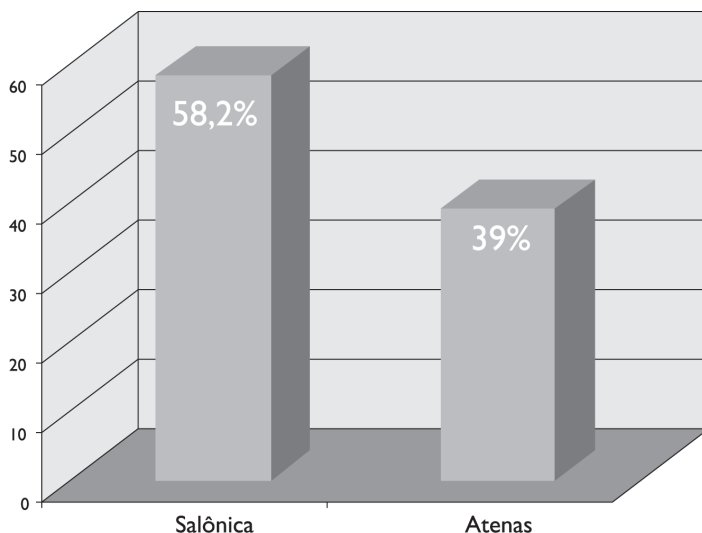
3 Artinopoulou, Vasso, Incesto, Aspectos Teóricos e Dados de Pesquisa. Nominiki Bibliothiki, Atenas, 1995, pp. 11-123 (em grego).

4 Secretário-geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, Periódico "TA NEA", 16-3-2000.

talvez não seja tão agudo ou generalizado como o é em outros países do mundo. Isso não significa, contudo, que esta não seja uma questão a exigir atenção, nem que intervenções não sejam necessárias, em especial quando se adota uma perspectiva de prevenção.

Um dos resultados de pesquisa refere-se ao aumento da violência escolar entre “gângues” de jovens⁵, estudantes gregos e imigrantes, estudantes e pessoas de fora da escola. Esses aspectos da violência escolar refletem as transformações gerais por que vem passando a população estudantil, após as recentes ondas de imigração ocorridas na Grécia.

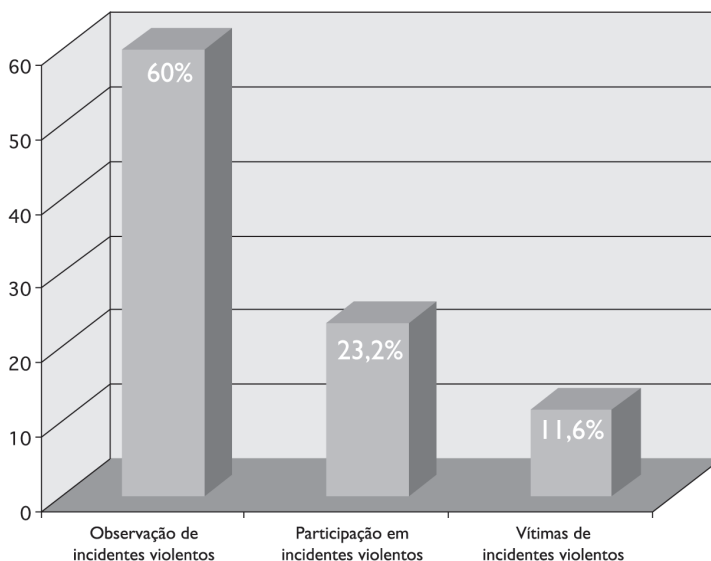
Três em cada dez estudantes (29,4%) já testemunharam incidentes violentos entre estudantes gregos e imigrantes. Essa percentagem teve um aumento extraordinário em Salônica, atingindo 58,2%, enquanto em Atenas ela chega a 39%.



Fonte: Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, 2000.

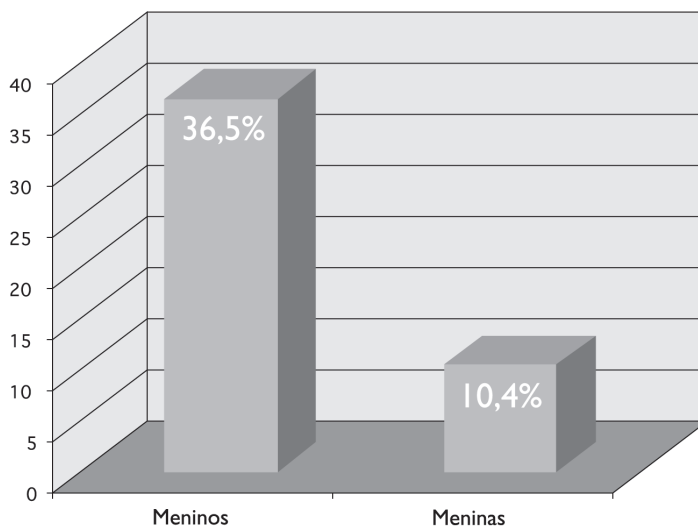
Em média, seis em cada dez estudantes do país já presenciaram incidentes violentos em suas escolas ou em seus arredores, 23,2% já participaram de incidentes violentos e 11,6% foram vítimas de comportamentos violentos.

⁵ Quando usamos o termo “gângue” neste texto, referimo-nos a grupos de delinquentes juvenis, ou às subculturas de jovens num sentido mais amplo, e não estritamente às gângues como uma forma organizada de comportamento criminoso.



Fonte: Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, 2000.

A violência é, principalmente, um fenômeno masculino, uma vez que esses 23,2% são discriminados em 36,5% de meninos que relatam terem participado de atos violentos, enquanto apenas 10,4% das meninas admitem tê-lo feito.

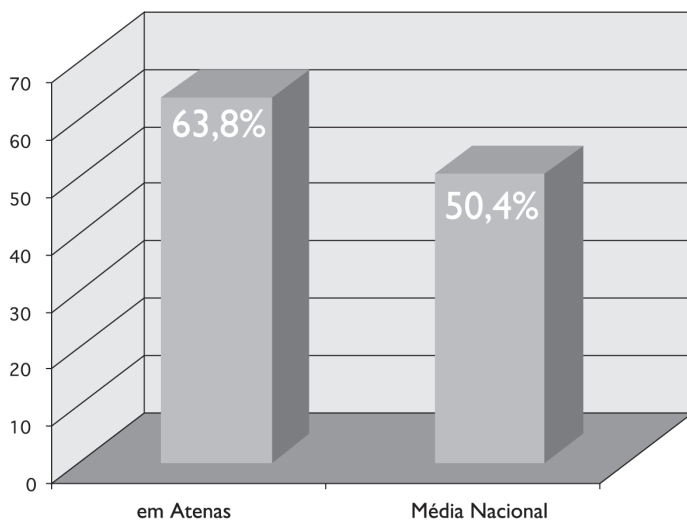


Fonte: Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, 2000.

No entanto, a maioria dos incidentes violentos relaciona-se a danos cometidos contra a propriedade da escola, ofensas verbais e ameaças (76,7%) e agressões físicas (57%) e não a incidentes assassinos. De fato, 21% dos estudantes relatam ter testemunhado mais de cinco atos de vandalismo em suas escolas, e 15,7% deles presenciaram mais de cinco incidentes violentos.

Nas áreas urbanas, os incidentes mais graves são os conflitos entre gangues de jovens.

Especificamente em Atenas, uma percentagem de 63,8% dos estudantes já testemunhou conflitos dessa natureza, ao passo que, no restante do país, a média é de 50,4%.

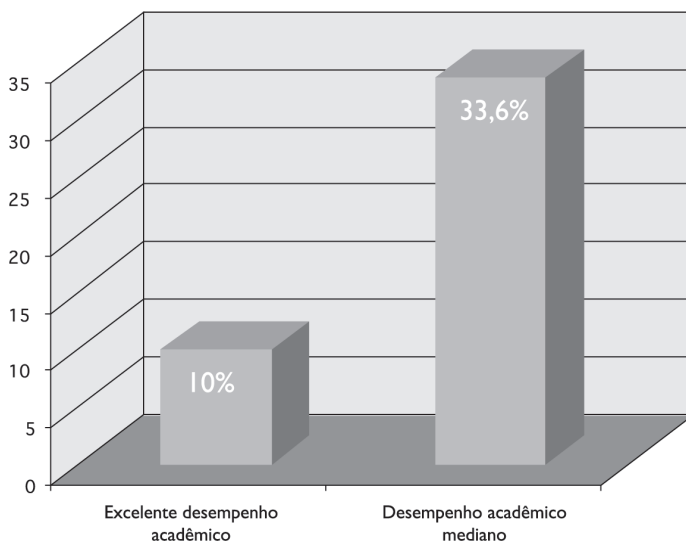


Fonte: Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, 2000.

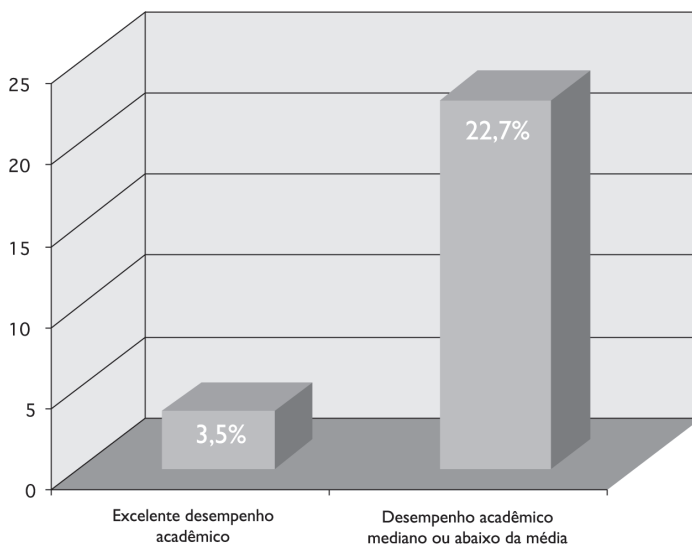
Também são verificadas perturbações da ordem nos encontros esportivos (*booliganism*), testemunhadas por 48% dos estudantes.

Vale observar também que quanto mais altas são as notas dos estudantes, menos eles se envolvem em violência, tanto como vítimas quanto como perpetradores. Apenas 10% dos alunos que alcançam notas altas mencionaram já ter participado de incidentes violentos, enquanto esse percentual atinge 33,6% entre os estudantes com notas medianas. O mesmo ocorre com relação às vítimas da violência: apenas

3,5% delas têm notas altas e 22,7% apresentam notas medianas ou abaixo da média.

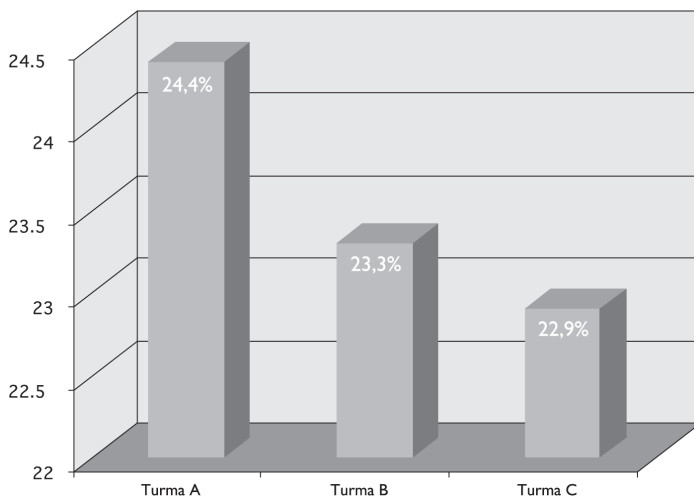


Fonte: Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, 2000.



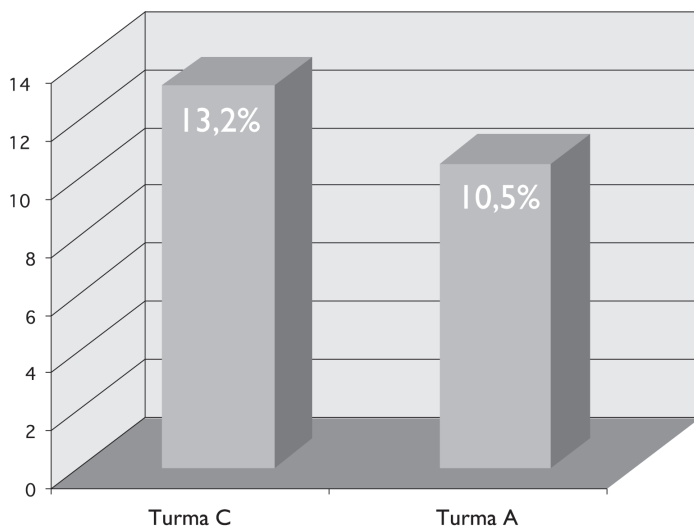
Fonte: Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, 2000.

O que vale mencionar, entretanto, é que um número maior de estudantes da Classe A do Liceu (24,4%) participou de incidentes violentos, em comparação com os alunos da Classe B (23,3%) e da Classe C (22,9%).



Fonte: Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, 2000.

O oposto ocorre em relação às vítimas: a maioria delas vem da Classe C do Liceu (13,2%), e a minoria, da Classe A (10,5%).



Problemas	Tamanho da escola em número de alunos				Total
	1-199	200-399	400-599	600 ou mais	
Roubo de dinheiro ou de objetos pessoais	59%	82%	90%	87%	79%
Vandalismo (prédios ou equipamentos)	47%	53%	66%	53%	54%
Chamadas à polícia	27%	32%	59%	67%	45%
Brigas sérias entre alunos	32%	27%	62%	57%	43%
Extorsão	12%	35%	59%	73%	43%
Agressões físicas a alunos praticadas por professores	12%	15%	17%	30%	18%
Assédio sexual	6%	15%	17%	30%	17%
Agressões físicas a professores praticadas por alunos	0%	6%	10%	30%	11%
Incêndios criminosos	3%	3%	3%	13%	6%
Sem problemas	6%	3%	0%	0%	2%
Número de escolas (=100%)	34	34	29	30	127

Fonte: Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, 2000.

Essa imagem não difere significativamente da mostrada por levantamentos anteriores. Numa pesquisa usando uma amostragem geograficamente limitada de estudantes⁶ concluiu-se que:

- Mais de 40% dos estudantes responderam que houve um aumento de violência em suas escolas.
- Um em cada quatro estudantes já foi vítima de violência física na escola ou na rua, a caminho da escola ou de casa.
- 35% deles são de opinião que os estudantes deveriam aprender a se defender melhor da violência, através do uso de diversos meios de proteção.

⁶ Ath. Gotovos, *Juventude e Transformações Sociais*, Atenas: Gutenberg, 1996 (em grego).

- Mais da metade da amostragem afirma ter presenciado incidentes de violência física e verbal e de vandalismo.

Num outro levantamento⁷ usando uma amostragem representativa de estudantes da região de Atenas, foi estimado que:

- 60% dos estudantes participaram – mesmo que raramente – de conflito de algum tipo no decorrer do ano anterior.
- 11% dos estudantes haviam muitas vezes usado de violência verbal.
- 6% da amostragem haviam participado muitas vezes de conflitos violentos, envolvendo insultos verbais e agressões físicas.
- 3% da amostragem haviam participado de conflitos envolvendo unicamente agressões físicas.

Num levantamento fazendo uso de auto-depoimentos⁸, com base numa amostragem de jovens de idades entre 14 e 21 anos, concluiu-se que a forma de violência mais freqüente é o vandalismo (54,5%), e a menos freqüente é o uso de violência física.

Apesar das diferenças metodológicas entre os levantamentos⁹, verificamos que, até o presente, apenas a freqüência e as formas de violência existentes entre os estudantes foram examinadas. Outras formas de violência – como a violência dos alunos em relação aos professores – não foram incluídas nas pesquisas até hoje realizadas. É provável que esse fato seja reflexo de uma imagem estereotipada da violência, que enfoca apenas o comportamento dos estudantes e as diferenças entre eles. O papel socializador da escola, no aprendizado e na reprodução da violência como código de comportamento, incluindo todos os fatores dos procedimentos educacionais, ainda carece de exame mais aprofundado.

7 Fakiolas, N.; Armenakis, A. Delinquência e Agressividade entre Jovens Estudantes. *Revista Educação Atual*, vol. 81, pp. 42-50, 1995 (em grego).

8 Call, D. Spinellis *et al.*, Key-findings of a preliminary self-report delinquency study in Athens, Greece. In J. Junger Tas, Cert-Jan Terlouw, Malcolm W. Klein (eds.) *Delinquent Behavior among Young People in the Western World. First Results of the International Self-report Delinquency Study*, Amsterdam-New York: Kugler and Dutch Ministry of Justice, 1994, p. 288-30.

9 Ver também, Beze L. (org.), *Violência na Escola, Violência da Escola*. Ellinika Grammata, Atenas, 1998 (em grego).

Dados Qualitativos: Exclusão Social e Violência Escolar

Em minha opinião, além dos índices de vitimização existentes nas escolas, é necessário examinar também, e de forma mais aprofundada, o perfil da população escolar e os problemas gerados pela qualidade do processo cognitivo. Nessa perspectiva, os dados relativos aos alunos que abandonam a escola, aos estudantes desajustados devido a problemas de língua, o uso de drogas entre a população estudantil e o racismo, irão compor o perfil da juventude estudantil contemporânea, na Grécia.

Uma primeira conclusão extraída das pesquisas realizadas na Grécia contemporânea confirma a correlação entre violência escolar e exclusão social. Esta última fornece o pano de fundo para diversos aspectos da violência nas escolas. A exclusão social é um fenômeno que se auto-alimenta, atuando conjuntamente com a atmosfera em sala de aula e o sistema educacional. A violência escolar pode ser vista tanto como sintoma quanto como fator da exclusão social.

O perfil da população escolar da Grécia vem-se alterando há quase uma década. As ondas maciças de imigrantes, que hoje já representam 6% da população total do país – provenientes principalmente da Albânia, país vizinho à Grécia, vêm influenciando o perfil da população em geral, bem como o perfil das cidades e dos bairros. Em todos os níveis educacionais, foi observada uma importante participação de alunos imigrantes que apresentam dificuldades de aprendizado devido ao problema da língua. Ao mesmo tempo, esses alunos muitas vezes vêm-se isolados de suas famílias, escolas e ambiente social.

As mudanças cosmogônicas ocorridas nos países do Leste Europeu ocasionaram uma onda de repatriados gregos, que, juntamente com as minorias tradicionais de ciganos e muçulmanos, constituem uma grande parcela da população escolar do país, que se encontra em expansão constante. É típico que, enquanto a população escolar total do país – segundo dados oficiais do Ministério da Educação – decresça de 3 a 4% a cada ano, o número de alunos pertencentes a minorias aumente num ritmo próximo a 50% ao ano¹⁰. Conseqüentemente, tendências e preconceitos

10 Militis A., *Minorias nas Turmas Escolares*, uma Relação Interativa. Edições Odisseus, 1998, p. 10. Em grego.

xenófobos, em todos os níveis socioeconômicos, começam a ser observados na Grécia. Essas atitudes refletem-se e são reproduzidas no próprio ambiente escolar. Numa pesquisa recente, relativa às minorias presentes nas turmas escolares (baseada numa amostragem retirada das escolas primárias) concluiu-se que: “o ingresso de estudantes de minorias étnicas nas turmas provoca intensos conflitos entre os estudantes majoritários, conflitos esses resultantes de preconceitos e de atitudes xenófobas que têm origem, principalmente, no ambiente familiar... Os “outros desconhecidos” da classe são classificados como formando um grupo à parte, sendo relegados a uma condição indefesa e isolada durante a fase mais difícil de sua socialização no novo ambiente¹¹. Durante essa fase, nas turmas escolares, ocorre uma intensificação das diferenças entre os grupos que, entretanto, se ameniza com o correr do tempo. Nos demais níveis educacionais, principalmente nos Liceus, observa-se um conflito multicultural, principalmente entre as diferentes minorias, resultante do isolamento, da estigmatização e da exclusão.

O fracasso escolar é um fator que contribui para a manifestação da violência na escola.

O abandono da escola, tanto primária como secundária, pelos alunos e o fracasso escolar são indicadores da qualidade do sistema educacional. Numa pesquisa conduzida pelo Instituto Pedagógico, foi revelado que a percentagem de alunos que abandonam a escola durante os anos de educação compulsória é baixa, tendo decrescido em cerca de 10% ao longo da última década. O problema, contudo, existe de fato nas prefeituras das regiões montanhosas do centro-oeste da Grécia continental, nas ilhas, na Trácia, na Macedônia Central e em algumas áreas do Peloponeso, onde crianças abandonam a escola para contribuir para a renda familiar, trabalhando nos setores turístico e agrícola. A pobreza, um ambiente familiar negativo e o preconceito com relação a grupos sociais específicos (refugiados e ciganos) são algumas das razões que levam as crianças a ter que trabalhar. O abandono da escola e o fracasso escolar são indicadores das disfunções do sistema educacional contemporâneo. Ao mesmo tempo, esses fatores implicam que parte dos jovens não se sente à

11 *Ibid.*, p. 156.

vontade no processo de aprendizagem. Embora o percentual de abandono da escola seja baixo¹², ele é um indicador do tédio sentido pelos alunos durante as aulas. Nove em cada dez alunos afirmam que “seus melhores momentos na escola são quando eles estão... fora de sala de aula¹³”.

É evidente que a questão da violência escolar, geralmente, esteja relacionada ao fenômeno da delinquência juvenil. Na Grécia, como foi descrito por levantamentos sobre o tema, a delinquência juvenil não inclui participação desses jovens em delitos graves¹⁴. Conseqüentemente, uma abordagem mais global da questão implicaria a análise das características e das formas da delinquência juvenil, do uso de drogas pelos jovens, de sua vitimização, bem como o estudo das subculturas juvenis. Esse enfoque, como já mencionado antes, é impossível aqui, dada a limitação de espaço.

Concluindo, a fenomenologia da violência escolar, na Grécia, demonstra que essa forma de violência – pelo menos no momento atual – não representa um problema social agudo, e que ela ainda não se alastrou ao ponto de causar alarme.

Os resultados dos levantamentos sobre a questão fornecem uma primeira impressão sobre a ocorrência e as formas da violência escolar. No entanto, eu apontaria que o fenômeno exige estudos mais aprofundados, por inéio da realização de amplos levantamentos de vitimização e de outros estudos qualitativos que enfoquem as características tanto das vítimas quanto dos perpetradores e, igualmente, as maneiras pelas quais a violência é adotada como um código de comunicação entre os jovens.

Na Grécia, o termo “*bullying*” não é usado com muita freqüência, sendo de difícil tradução em língua grega. O termo mais amplamente usado é “violência escolar” e delinquência juvenil. O resultado é que os levantamentos que tratam do tema concentram-se em formas que se enquadram no estereótipo clássico da violência escolar, com os resultados esperados. No entanto, as transformações gerais das estruturas sociais, econômicas e culturais, que hoje vêm ocorrendo na Grécia têm reflexos na

12 Coura+kis, N., *Juvenile Delinquents and Society*, European Studies and Law, N° 1, Ant. Sakkoulas Publishers, 1999, p. 85.

13 Katsikas X., no periódico “TA NEA”, 12-2-1996, pp. 18-19.

14 Courakis, *ibid.*, pp. 11-181.

educação e influenciam também a atmosfera da escola. Sob essa perspectiva, creio que a violência escolar deva receber um maior reconhecimento social. A questão deveria ser incluída na agenda dos centros decisórios e uma política de prevenção e intervenção deveria ser planejada. A estigmatização dos jovens que causam perturbação ao processo educacional não é o objetivo, e tampouco a adoção de modelos rígidos para lidar com a delinquência juvenil. O objetivo deveria ser a prevenção e o tratamento social desses jovens, de modo a que eles não assumam o rótulo de criminosos, ingressando definitivamente numa carreira de criminalidade.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

A amplitude do problema da violência escolar, como descrita anteriormente, já serve de esboço para as estratégias de intervenção:

1. O nível de intervenção primária, que inclui estratégias que tratem da população em geral e das estruturas sociais, econômicas e culturais que (re)produzem a violência.
2. O nível de intervenção secundária, que enfoca a detecção e a intervenção nos grupos de “alto risco”.
3. O nível de intervenção terciária, que visa à redução da reincidência e o tratamento justo aos delitos no sistema de justiça penal.

A eficácia das intervenções, em relação a esses níveis de referência, já foi avaliada. Sabemos que a prevenção primária têm os efeitos mais positivos, duradouros e de longo prazo, que a segunda é de abrangência limitada, de médio prazo e positiva (na medida em que ela for aplicada discretamente, sem estigmatizar famílias ou pessoas) e a prevenção terciária e de curto prazo é de eficácia menor, demonstrando, às vezes, até mesmo efeitos negativos.

Na Grécia, as políticas de prevenção da violência escolar estão inseridas no contexto das reformas educacionais que foram anunciadas em 1999 e colocadas em prática em nível nacional. Apresentarei a seguir os eixos da reforma educacional, as iniciativas de nível local e, por fim, mencionarei os problemas dessas políticas, ressaltando o planejamento de estratégias que devem ser adotadas num futuro próximo.

Violência Escolar e Reforma Educacional: A Política Nacional da Grécia

A violência escolar não é explicitamente mencionada, ou, pelo menos, não é tida como uma alta prioridade na agenda da reforma educacional¹⁵. As dimensões qualitativas da violência nas escolas, contudo, constam dos objetivos da política nacional de educação, na forma como foram anunciadas e aplicadas em todas as escolas do país.

Em termos mais específicos, os seguintes itens foram incluídos no contexto da reforma educacional:

- Criação de estruturas de apoio no âmbito do sistema educacional, com a introdução de programas para alunos com dificuldades de aprendizagem, para que a escola possa oferecer oportunidades iguais nos procedimentos de aprendizagem;
- Introdução de programas de ocupação criativa (atividades recreativas), com educadores especialmente treinados, que ofereçam maneiras alternativas de ocupar os alunos na escola, durante as horas em que seus pais ainda não voltaram do trabalho;
- Criação de escolas “Segunda Oportunidade”, que ofereçam aos jovens de mais de 18 anos a possibilidade de retornarem à escola para completar sua educação compulsória;
- Fundação de um Centro Nacional de Consultoria e Orientação Vocacional, contando com uma equipe de profissionais treinados. Setenta centros distritais espalhados por toda a Grécia e duzentas representações nas escolas rurais já foram criadas, estando eletronicamente conectados entre si;
- Promoção do treinamento de professores;
- Foram implementadas medidas de apoio para a ambientação social de imigrantes, repatriados, ciganos e muçulmanos, dando a devida atenção a suas características culturais e necessidades educacionais. Essas medidas tratam de:
 - melhorias dos materiais audiovisuais de ensino e outros;

15 Relatório da Reforma Educacional, Ministério da Educação Nacional.

- criação do Instituto de Educação para alunos da Diáspora e educação multicultural;
- criação de oito centros de línguas européias, em colaboração com as escolas.

Além disso, medidas de apoio e complementação foram criadas, como, por exemplo:

- Desenvolvimento de programas de educação para a saúde (física e mental) dos estudantes.
- Fundação de 1.500 bibliotecas em escolas de todo o país.
- Desenvolvimento e expansão de programas de mobilidade de alunos e professores.
- Reforço à instituição das “parcerias escolares”.
- Desenvolvimento de programas de educação ambiental.
- Expansão dos programas de “cultura na escola”.

Tais medidas visam à melhoria da qualidade dos processos educacionais, e também da atmosfera da escola. O objetivo é tornar os estudantes competitivos o suficiente para enfrentar os desafios do século XXI. No entanto, não reconhecemos a violência escolar como um fenômeno social, mas apenas como estudos de caso ou como comportamentos individuais de jovens delinquentes, ou sequer a mencionamos para não sugerir que as escolas sejam locais de conflito, ao invés de locais de consenso na vida cotidiana. Eu gostaria de ressaltar que essa questão está ausente da agenda dos centros decisórios. Essa ausência, em si, é uma questão sociológica¹⁶.

No tocante à violência escolar, especificamente, deve-se observar que, há três anos, o Ministério da Educação Nacional tomou a iniciativa de formular e implementar um seminário de treinamento de professores tratando dessa questão. No entanto, não apenas a curta duração dos cursos (200 horas), mas também o número de professores participando do programa (20 professores de todo o país) fazem com que ele tenha abrangência limitada e seja de eficácia

16 Artinopoulou, Vasso, *Novos Movimentos Sociais: uma Perspectiva Criminológica*. Nomiki Bibliothiki, Atenas, 2000 (em grego).

relativa. A avaliação interna do programa foi positiva em relação às unidades temáticas, enquanto as deficiências das estratégias de prevenção e intervenção na violência escolar foram mais uma vez detectadas¹⁷.

Por fim, na estrutura da política nacional, é fornecido apoio psicológico aos jovens, prestado pela Rede de Assistência Social à Juventude, que recebe o apoio do Secretário-Geral da Juventude e a colaboração de centros consultivos de municipalidades e universidades. A Rede desenvolve atividades de prevenção e intervenção nos problemas enfrentados pelos jovens na escola, na família e também em suas relações interpessoais. A Rede dá ênfase à colaboração e à coordenação dos planos e programas também de nível local, por meio de sua colaboração com as autoridades locais. A Rede está em funcionamento há apenas poucos meses, de modo que ainda não nos é possível efetuar uma avaliação de seus trabalhos.

Iniciativas em Nível Local – A Descentralização e a Relação entre a Escola e a Sociedade Local

A história da administração pública na Grécia mostra que existe uma política educacional de orientação centralizada, concebida de cima para baixo, e não vice-versa. O resultado dessa política educacional é que as iniciativas de nível local nunca eram levadas em conta.

Nos últimos anos, contudo, essa tendência vem acusando mudanças. A descentralização administrativa e a política de conferir mais responsabilidade às autoridades regionais e locais constituem-se agora nas características da organização interna do país. As escolas, como estabelecimentos e como lugares sociais de importância vital, pertencem à jurisdição da municipalidade na qual elas se enquadram.

“A descentralização é uma dimensão fundamental da democratização do sistema educacional, que é baseado nos valores da participação, da coletividade, da auto-organização e da justiça social. Graças à descentralização, incumbências e responsabilidades fundamentais passaram para instituições não-governamentais, participativas e representativas, que operam com flexibilidade e divisão de responsabilidades.

¹⁷ Artinopoulou, Vasso, *School Violence: recent Trends in research and confrontation*. Keynote speech in the seminar “Education and Social Exclusion”, Atenas, 1998.

As escolas podem vir a ser um elo de importância decisiva numa política que virá a incluir as escolas e a comunidade na tentativa de reforçar os vínculos sociais entre seus membros, no âmbito dos bairros ou de áreas mais amplas, de modo a desenvolver atividades e iniciativas que porão em evidência o senso de coletividade e reduzirão o sentimento de insegurança que, hoje em dia, encontramos com tanta freqüência entre os jovens”¹⁸.

Até o presente, as iniciativas locais e regionais não enfocaram de forma exclusiva a questão da violência nas escolas, formulando programas *ad hoc* para a prevenção e o enfrentamento desse fenômeno. Há uma perspectiva mais ampla com relação a essa questão. A relação “funcional” entre a escola e seu bairro parece ser alcançada por meio de uma diversidade de outros programas tratando de cultura, ecologia, educação para a saúde, drogas, utilização do “tempo livre” dos alunos, atividades recreativas, etc. Todos os anos, são realizadas palestras sobre esses temas, proferidas por especialistas, pelas autoridades responsáveis pela formulação das políticas e por representantes da comunidade local, bem como a projeção de material audiovisual. Essas intervenções têm como objetivo conscientizar os jovens estudantes sobre esses problemas.

Nos últimos cinco anos, as escolas vêm funcionando como uma força motriz do desenvolvimento das comunidades locais. Diversos programas de combate à exclusão social foram formulados e implementados, principalmente sob a supervisão do Instituto Pedagógico e o cofinanciamento do Fundo Social Europeu. Uma dessas iniciativas são as “Escolas Cooperadas contra o Racismo e a favor dos Direitos Humanos”, que puseram em prática o Programa “Exclusão Escolar: A Quem Ela Interessa?”. Esse programa refere-se à implementação de planos-pilotos educativos, e foi colocado em prática nos anos de 1998 e 1999 (Escola Secundária Júnior de Mournia). A contribuição desse programa, especificamente, concentra-se no estudo e no enfrentamento do problema dos alunos que abandonam a escola durante os anos de educação

18 Harambis, P., *The decentralization and educational Policy: the case of Teachers' Training*. <http://www.teikozz.gr/dynmei/teuxos10/eisigixara.html>.

compulsória, com base nas condições socioeconômicas locais. Foi realizado um mapeamento da ocorrência de abandono da escola e das características dos alunos excluídos, bem como das condições socioeconômicas em que vivem essas crianças, e foram examinadas as razões que as levam a abandonar a escola primária e secundária. No nível da intervenção comunitária, foi implementado um amplo processo informativo sobre a importância do exercício do direito à educação, sobre as conseqüências do analfabetismo e das formas alternativas de organização escolar, visando a atingir maior igualdade de oportunidades (Educação Multicultural)¹⁹.

Há um grande número de intervenções similares que vale a pena mencionar, que têm como base a participação dos estudantes e a mobilização dos professores. Elas constituem-se em exemplos de “boa prática”, sendo iniciativas importantes, que enriquecem o papel desempenhado pelas escolas em seus respectivos bairros²⁰.

Embora essas iniciativas tenham efeitos muito positivos no microclima da escola, elas não são bem coordenadas no contexto de uma política mais ampla de prevenção da violência escolar. Seus resultados com relação à prevenção dessa violência são indiretos e, muitas vezes, elas não são objeto de avaliação, por falta de um processo de avaliação sistemática. Mesmo quando pesquisas de avaliação são realizadas, é sempre no nível descritivo, não se atingindo, portanto, a continuidade e a inovação dessas iniciativas. Desse modo, o principal problema é a falta de coordenação dos programas de intervenção, o que não permite o envolvimento de um número maior de representantes das instituições da sociedade local, e também a pouca eficiência das avaliações.

Por fim, a lei que determina a criação de Conselhos Locais para a Prevenção da Criminalidade, recentemente promulgada pelo governo grego, tem como objetivo o planejamento, a organização, a coordenação e a implementação de iniciativas, contando com a participação de todos os agentes da comunidade local, a fim de evitar e enfrentar o problema da criminalidade. Minha sugestão é que a cooperação, tanto no âmbito da

19 <http://www.otenet.gr/keteme/fplans.html>.

20 Artinopoulou, Vasso. Promoting Pro-Social Behavior as a School Violence Prevention Policy: the Case of Greece. In, *Anais do Workshop Pro-Social Pupil Development*, Nijmegen: ITS, 1998.

comunidade local (incluindo as escolas) quanto no nível estatal, virá a trazer muitos benefícios, tais como:

- dar ênfase ao papel crucial da escola na sociedade local;
- contribuir para uma cooperação mais intensa entre os serviços sociais e as medidas de apoio existentes em nível local, bem como a uma melhor coordenação entre eles;
- enfocar novos campos de intervenção e de atividade, como, por exemplo, a violência escolar;
- tratar do problema da delinqüência juvenil;
- fortalecer o sentimento de segurança entre os cidadãos em geral e os jovens em particular.

As estratégias de prevenção da criminalidade no nível local baseiam-se nas responsabilidades conjuntas dos cidadãos, das autoridades locais e do Estado. A escola, como uma unidade social funcional, deve ter aumentada sua parcela de responsabilidade nessa política de descentralização. Todos os participantes dos processos educacionais (estudantes, professores, pais de alunos) devem ser legalmente reconhecidos como uma coletividade de parceiros, trabalhando para o enfrentamento dos problemas relativos à segurança dos cidadãos.

Para concluir a parte que trata da intervenção, eu ressaltaria o seguinte:

- a partir de meados da década de 90, vem sendo feita uma tentativa de reforma do sistema educacional grego, e de aperfeiçoamento da qualidade da educação oferecida por ele;
- não há uma concentração explícita e clara, por parte das iniciativas nacionais e comunitárias, na prevenção e no enfrentamento da violência escolar. Tampouco existem agentes especializados que ofereçam serviços sociais e de apoio aos estudantes e aos instrutores, e/ou aos perpetradores e vítimas da violência escolar;
- a violência escolar, como fenômeno, está ligada à exclusão social. Todas as iniciativas de nível nacional ou local-regional, portanto, tratam de evitar que os alunos abandonem a escola, de

lidar com o racismo e a xenofobia, de reduzir o uso de drogas e de implantar uma educação multicultural;

- em muitas escolas de todo o país, há exemplos de “boas práticas”, que têm como objetivo melhorar a qualidade da atmosfera da escola, e assim contribuir para a redução da violência escolar. Esses objetivos, contudo, estão relacionados a iniciativas paralelas, que têm que ser incluídas num contexto de ações bem planejadas e bem organizadas, no que se refere à prevenção e ao enfrentamento da violência escolar;
- o que tem que ser implementado é a relação funcional entre a escola e a sociedade local, e também a cooperação com os agentes do nível local. Os Conselhos Locais de Prevenção da Criminalidade devem colocar a violência escolar como uma de suas prioridades máximas.

CONCLUSÃO

A questão da violência nas escolas ainda se encontra “em construção”, tendo apenas recentemente sido colocada como prioridade pelos centros decisórios europeus, nacionais e locais.

A ambigüidade do termo “violência”, os aspectos multidimensionais do fenômeno e sua interação com a agressão e a delinqüência juvenil, são apenas alguns dos parâmetros que devem ser levados em conta. Nossa forma de tratar a questão da violência escolar deve ser realista e discreta, nunca dramática. Nossa intervenção deve ser racional e equilibrada, não buscando uma “normalidade” e uma uniformidade tediosas em sala de aula, que rotula de violência escolar ou de “*intimidação*” tudo o que for diferente e perturbe a paz da escola. Ao mesmo tempo, devem ser adotadas uma abordagem e uma prática que privilegiem as pessoas prejudicadas, visando à proteção e ao apoio das vítimas da violência escolar. As estratégias para a prevenção e o enfrentamento da violência escolar devem ser coordenadas em níveis europeu, nacional e local. Sua avaliação é o instrumento para a continuidade, o aperfeiçoamento e a inovação do sistema educacional e também da sociedade.

7. PARCERIAS DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA À JUVENTUDE: O APERFEIÇOAMENTO DA INFRA-ESTRUTURA SOCIAL NA HOLANDA

*Prof. Dolf Van Veen*¹

INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas realizadas em diversos países demonstram as conseqüências sociais do fracasso escolar, risco a que estão hoje expostos muitas crianças e jovens. Nos últimos anos, vem crescendo tanto o número de crianças e jovens que podem ser vistos como correndo esse risco quanto o nível da situação de desvantagem a que eles se vêem relegados. Desafios especialmente críticos são enfrentados pelas escolas urbanas, que lidam com riscos de diversos tipos, ao tratar dos problemas enfrentados pelas crianças e por suas famílias, e muitas dessas escolas estão tendo altos índices de desistência, de alienação de estudantes e de professores e de desempenho acadêmico fraco, condições essas que se mostram difíceis até mesmo para os professores e as escolas mais eficazes.

Na Holanda, a formulação das políticas relativas à educação vem sendo descentralizada, cabendo agora aos conselhos escolares, às redes de escolas e às cidades e, no caso da saúde e da assistência à juventude, às cidades e às províncias. Essa descentralização criou condições para uma visão política ampla, cooperativa e coesa, e também para ações concretas, nas quais os sistemas preventivos, a intervenção precoce e a assistência encontram-se interligadas. Incluídas nessas ações estão a melhoria dos locais e das condições de trabalho dos profissionais, a reformulação das funções de liderança e das responsabilidades das diversas

1 DWA/ Cidade de Amsterdã, Holanda. Centro para o Desenvolvimento do Professor e da Escola, Universidade de Nottingham, Inglaterra, NIZW/ Centro Nacional de Parcerias para a Educação e a Assistência aos Jovens, Holanda.

profissões e agentes e a percepção da necessidade de criação de melhor infraestrutura (social) no nível regional. Para tanto, temos que focar a escola, a comunidade e os recursos regionais. Na Holanda, essa tendência, aliada à necessidade de maximizar o uso de recursos limitados, implica a interconexão de escolas, e mesmo de redes de escolas, criando, portanto, uma liderança educacional cooperativa. Nesta apresentação, tentarei esclarecer as medidas tomadas a esse respeito pela cidade de Amsterdã, visando a aperfeiçoar uma infraestrutura social que interligue os sistemas de prevenção, a intervenção precoce e a prestação de assistência. Antes de mais nada, no intuito de oferecer um pano de fundo para essa discussão, examinaremos a base de conhecimentos e os enfoques atualmente adotados, bem como as políticas que basearam as medidas estratégicas tomadas por nós.

JUVENTUDE EM RISCO E ESCOLAS EM RISCO: A BASE DE CONHECIMENTOS

É muito difícil reverter o ciclo do fracasso educacional, no caso de alunos provenientes de ambientes escolares de risco, embora haja razões para crer que seja possível fazê-lo. As escolas são importantes. Elas fornecem “valor adicionado” à educação dos alunos, de modo que temos que partir do pressuposto de que os educadores sejam capazes de intervir de forma a criar melhores condições de aprendizado para os estudantes de risco. Além do mais, contamos com uma notável base de conhecimentos sobre o aprendizado escolar (Wang, Haertel e Walberg, 1993). No entanto, antes de mais nada, temos que ampliar nossa compreensão sobre as condições nas quais vivem as crianças e os jovens de risco, e também sobre o papel da escola no atendimento às necessidades dessas crianças e de suas famílias. As políticas e programas planejados e implementados sem levar em conta as condições e culturas presentes na comunidade e na escola acabam por mostrarem-se ineficazes, tendo que ceder lugar às inovações centradas no cliente, que atendem as necessidades de nossa sociedade cada vez mais diversificada.

Os problemas encontrados nas escolas urbanas dos Estados Unidos da América, do Canadá e de países europeus como a Inglaterra, a Alemanha e a Holanda são muito semelhantes. Nas realidades atuais da educação urbana, podemos identificar diversos problemas importantes relativos às práticas adotadas (ver Forsyth e Talterico, 1993; Van Veen, 1994):

- entender o contexto urbano e as condições nas quais a prática ocorre;
- estabelecer objetivos, visões e metas;
- envolver as famílias no processo educacional, dando a elas maior poder de ação;
- coletar e usar informações para a solução de problemas e a tomada de decisões;
- integrar, mais que excluir, as questões de língua, de cultura e de situações de desvantagem no currículo de sala de aula;
- administrar a diversidade de níveis de instrução;
- construir atmosferas saudáveis, democráticas e inovadoras nas escolas urbanas;
- adquirir e utilizar recursos urbanos;
- gerir as escolas urbanas; e
- gerar capacidade de mudança nas escolas urbanas.

Muitos países encontram dificuldades em ampliar as oportunidades educacionais das crianças e dos jovens imigrantes em situação de desvantagem, que, em sua maioria, provêm de ambientes familiares carentes e com faixas de renda inferiores. Se examinarmos o índice de abandono da escola e a percentagem desses jovens que, por toda a Europa, freqüentam escolas secundárias que preparam para a educação superior, concluiremos, forçosamente, que nossos sistemas educacionais não estão preparados para atendê-los. Nas áreas urbanas, principalmente, há problemas graves, tanto nas escolas primárias quanto nas secundárias. Acredita-se, por exemplo, que as crianças tornaram-se mais difíceis de controlar e que elas não têm motivação para o trabalho escolar. Verificou-se um aumento do absenteísmo e da gazeta, e também do abandono da escola antes da época prevista. O número de crianças portadoras de necessidades especiais de aprendizagem vem crescendo vertiginosamente. Esses problemas estão se mostrando persistentes. Uma tensão tremenda vem sendo colocada sobre o sistema educacional e, em especial, sobre os professores (Van Veen e Van der Wolf, 1994). Nessas circunstâncias, produzir qualidade, ampliar a prestação de assistência e evitar o abandono da escola são tarefas além da capacidade de muitos professores e escolas, tanto primárias quanto secundárias.

Nas maiores cidades, onde os problemas de escolarização e educação são mais prementes, os limites críticos da oferta de educação

de qualidade parecem já ter sido ultrapassados. O absentéismo entre professores e alunos é alto, e as instalações destinadas a grupos especiais, principalmente as minorias étnicas e culturais das escolas secundárias, são extremamente limitadas. O mais provável é que esses jovens tendam a abandonar a escola antes de se formar, correndo um risco relativamente alto de desemprego. Para um grande número de jovens, a educação claramente falha no desempenho de suas funções. O quadro geral é de um piora constante dos problemas estudantis, professores exaustos e desiludidos e sistemas escolares sob pressão. Além disso, em muitas cidades, é difícil encontrar professores qualificados que estejam dispostos a trabalhar nas escolas “de risco”.

A verdade é que a maioria das escolas não foi concebida para acomodar as necessidades de desenvolvimento e de aprendizado da juventude de hoje, e tampouco estão os professores preparados para lidar com essas necessidades. Alguns alunos aprendem independentemente do ambiente que lhes é oferecido, ao passo que outros desistem da escola, se esta não for adequada. Algumas vezes, as escolas não são os lugares certos para oferecer experiências de aprendizado e, por não estarem preparadas para sua clientela, elas culpam os pais, as crianças e a sociedade em geral por esse fracasso. Nessas circunstâncias, abandonar a escola, às vezes, representa um passo positivo para um futuro melhor, incentivando progressos educacionais. Há muito a ser aprendido com as abordagens alternativas de educação e de assistência à juventude que abandona a escola. Temos que continuar a investir na educação, mas não necessariamente nas escolas tradicionais.

UMA POLÍTICA AMPLA PARA A JUVENTUDE

Em muitos países europeus, as políticas voltadas para os jovens se concentram numa pequena parcela da população, chamada de “crianças e jovens de risco”. O equilíbrio entre a política geral para a juventude e a política específica que enfoca grupos-alvo parece ter deixado de existir, se é que algum dia existiu. A situação é ainda mais complexa nas áreas urbanas, nas grandes cidades e nas escolas dos centros urbanos, em particular. De modo geral, os professores e as escolas das áreas urbanas não se encontram preparados, nem recebem o apoio necessário, para lidar com as realidades

enfrentadas pelas crianças, pelos jovens e por suas famílias. As políticas e estratégias educacionais são reativas por natureza e, além disso, fragmentárias, como ficou demonstrado em diversos estudos. Como parte das estratégias de geração de eficácia, foram desenvolvidos programas de aperfeiçoamento e reestruturação das escolas, visando a elevar a qualidade das escolas e do ensino. Essas estratégias, contudo, geralmente não são direcionadas a crianças e jovens de risco. Mesmo nesta área, os experimentos e as chamadas práticas inovadoras parecem muitas vezes ignorar o corpo de conhecimentos e de pesquisas existente (Wang, Haertel e Walberg, 1993). Além do mais, na literatura especializada em melhoria e renovação escolares, é preocupante a falta de atenção para com as famílias de risco e as crianças, jovens, escolas e comunidades vulneráveis (por exemplo, Mortimore, 1996; Goodlad's National Network on Educational Renewal ,1994).

Na Holanda, rígidas barreiras foram erigidas entre as várias áreas das políticas para a juventude e os sistemas de prestação de serviços. Em nível nacional, são muitos os departamentos que tratam das políticas voltadas para os jovens, como, por exemplo, políticas tratando do mercado de trabalho, assistência à juventude, educação, renda e saúde pública. Desse modo, não é de surpreender que seja necessária maior coordenação entre as várias agências do governo central responsáveis pela aplicação das políticas, de modo a torná-las mais consistentes e coerentes entre si. O Memorando Governamental de 1993 (A Juventude Merece um Futuro) fala de uma política inter-setorial para a juventude, e o Ministério do Bem-estar, da Saúde e da Cultura é responsável por essa coordenação permanente.

Muitas barreiras podem também ser percebidas nas relações entre os diversos níveis administrativos, os diferentes sistemas de financiamento e controle e entre as diferentes culturas políticas. As instituições voltadas ao bem-estar da juventude, à prestação de serviços básicos de saúde e os setores educacionais, por exemplo, estão sob jurisdição local, em termos de planejamento e financiamento. As províncias e as quatro maiores cidades são responsáveis pelos serviços de assistência à juventude, ao passo que as instituições judiciais para a juventude e as instituições de saúde mental são financiados pelo governo central, ou regidos por regulamentações estatutárias. O governo holandês apóia um processo de renovação administrativa que irá levar a novas relações entre as políticas locais, regionais e nacionais,

deixando para trás a mera divisão de tarefas para alcançar um modo administrativo mais baseado na complementaridade. Dessa forma, poderá haver uma melhor coordenação entre os diversos objetivos políticos e os sistemas de prestação de serviços. Esse ideal de administração complementar ainda não foi alcançado, na prática. As barreiras existentes entre os diversos departamentos, níveis administrativos e sistemas de prestação de serviços vêm-se mostrando muito persistentes.

Na Holanda, essa conclamação por maiores consistência e coerência nas políticas direcionadas à juventude e pela criação de uma política inter-setorial para os jovens tem eclipsado um grande número de problemas enfrentados por nós (Van Veen e Van Rijswijk, 1993). São exemplos destes problemas:

- a acessibilidade, a eficácia e a eficiência das várias instituições e setores de serviços em nossa sociedade multicultural, principalmente nas grandes cidades;
- os jovens e os pais que voltam as costas às instituições tradicionais, por acreditarem que elas não atendem a suas questões e necessidades;
- problemas de qualidade relacionados a pessoal, programas, organização, participação dos clientes; e
- os pais, professores e assistentes sociais e outros profissionais que trabalham com jovens percebem que as dificuldades são cada vez maiores, citando, como exemplo, o número crescente de jovens e crianças em situação de risco, a insuficiência dos sistemas de apoio direcionados aos jovens e a eles próprios, a incerteza quanto aos objetivos, às tarefas e à estrutura do ambiente de vida, de aprendizado e de tratamento (Van Veen e Van der Wolf ,1994).

A situação é complexa e desconcertante. As diferentes instituições e setores (educação, saúde, assistência à juventude, emprego para jovens, etc.) têm seu próprio ritmo de desenvolvimento, seus próprios objetivos e suas próprias estratégias. Em muitos casos, a resolução dos problemas internos, a integração e a diferenciação têm precedência sobre a colaboração com os demais setores. Em meados da década de 80, na Holanda, por exemplo, visando a fortalecer a capacidade das escolas regulares de lidar com crianças portadoras de necessidades especiais e

reduzir o número de crianças colocadas em escolas especiais, as escolas regulares e as escolas especiais foram mais ou menos forçadas a colaborar entre si. Cerca de quinze a vinte escolas regulares tiveram de cooperar com outras escolas de educação especial, integrando-se numa rede regional que visava aperfeiçoar o ambiente de aprendizado para um número maior de crianças. No entanto, essa operação política não levou em conta os conhecimentos especializados do sistema de assistência à juventude no trabalho com crianças portadoras de problemas psicossociais e com suas famílias. Processos semelhantes ocorreram também em outros setores.

Por muito tempo, na Holanda, os diversos sistemas de apoio a crianças e jovens portadores de necessidades especiais se caracterizaram por um desenvolvimento autônomo. Crescimento, diferenciação, especialização e – de forma tipicamente holandesa – a *sustentação*, foram os resultados desse processo. No decorrer da década de 70, o governo holandês passou a promover o planejamento e a coordenação entre os diversos sistemas assistenciais. Novas ideologias e alternativas políticas foram então formuladas. Institutos especiais (escolas, tratamento residencial, etc.) deixaram de ter aceitação. A integração tornou-se a palavra mágica, mantendo os jovens e suas famílias em seu próprio ambiente (com oferta de serviços de cuidados diurnos, treinamento em casa, etc.), e maior ênfase foi colocada na prevenção. Durante os anos 80, essa tendência teve continuidade e alguns sistemas e setores assistenciais – em parte devido à descentralização – passaram a ser mais regionalizados.

No entanto, são muitas as dificuldades da cooperação e da colaboração entre os diferentes setores. Como já foi dito antes, muitas barreiras ainda existem. Os diferentes setores apresentam diferentes dimensões regionais, diferentes relações entre seus níveis administrativos, diferentes sistemas de financiamento e controle e, por fim, mas de importância não menor, diferentes culturas, procedimentos, cronogramas e modos de comunicação, fato esse que em nada facilita a cooperação e a colaboração entre profissionais, clientes, institutos e setores. Essas barreiras dificultam muito o reconhecimento sistemático dos problemas dos jovens ainda em estágio inicial e a formulação e implementação de estratégias multifatoriais eficazes. Em outros casos, isso faz com que os serviços oferecidos aos jovens e seus pais não seja adequado, provocando peregrinações de um serviço a outro.

A descentralização, aliada a uma abordagem mais funcional e centrada no projeto e no cliente, criam um maior número de oportunidades para o desenvolvimento de um planejamento político mais sólido, gerando também soluções práticas e de natureza local para os problemas dos jovens e de suas famílias. Felizmente, contamos com um grande número de iniciativas de nível local e regional, capazes de superar os obstáculos burocráticos. A cooperação entre as escolas, os serviços de atendimento aos jovens e as instituições policiais e assistenciais vêm crescendo, com os objetivos de ajudar os jovens com problemas e de desenvolver estratégias preventivas e ambientes facilitadores, tanto para a vida quanto para o aprendizado. E, o que é ainda mais importante, a cooperação e as redes locais e regionais mostram resultados promissores. Nas áreas urbanas, principalmente, as mudanças demográficas e socioeconômicas, aliadas aos efeitos cumulativos da pobreza, geraram ambientes sociais que desafiam os educadores, profissionais de saúde física e mental, assistentes sociais, líderes comunitários e autoridades encarregadas da formulação de políticas a inventar novos tipos de respostas (institucionais).

Até este ponto, vimos tentando descrever algumas das características das políticas européias que tratam da questão dos jovens, bem como os resultados alcançados por elas. De fato, a necessidade que hoje sentimos de enfoques mais amplos e integrados, relativos tanto à política quanto à prática das escolas, deve-se, em parte, ao fracasso dos enfoques fragmentários e voltados para a oferta. Enfoques alternativos têm que ser desenvolvidos, em especial nas áreas urbanas, uma vez que as escolas e as demais instituições não são capazes de atender às complexas necessidades dos jovens de hoje. Uma proporção significativa da população escolar não irá alcançar sucesso sem transformações maciças nas maneiras pelas quais os jovens são educados, assistidos e atendidos. Formular o problema é mais fácil que conceber estruturas e estratégias para solucioná-lo. Para que as crianças venham a se tornar membros bem-sucedidos da sociedade, precisamos de novas maneiras de empregar os recursos da comunidade. Muitos afirmam que, para que as instituições de serviços humanos que trabalham em ambientes urbanos se tornem mais eficientes, elas terão de ser reestruturadas de forma a complementar e coordenar a assistência oferecida pelas escolas às crianças e suas famílias. Felizmente, estão surgindo novas e promissoras parcerias entre os serviços educativos

e os serviços de assistência voltados às crianças, aos jovens e às famílias em situação de vulnerabilidade.

Integração de Serviços e Escolas de Serviços Múltiplos

As transformações demográficas, sociais e culturais em curso incentivaram os governos da Europa, dos Estados Unidos e do Canadá a examinar o impacto exercido pelas novas realidades sociais sobre as famílias, crianças e jovens, e a adaptar ou modificar os sistemas de fornecimento de serviços, para fazer face às novas necessidades criadas por essas realidades (Hodginkson, 1989; Mawhinney, 1995; Corrigan e Udas, 1996; Van Veen, 1996). Como os sistemas educacional, de serviços sociais e de saúde se expandiram e vêm-se tornando crescentemente especializados, ficou agora claro que diversas agências fornecem serviços às mesmas crianças e famílias e que, freqüentemente, falta coordenação e funcionalidade à oferta profissional de serviços específicos e ao fornecimento eficiente desses serviços (Hodgkinson, 1992; Corrigan e Bishop, 1997). Desde os anos 50, o processo de profissionalização dos serviços humanos e de saúde, com suas características de diferenciação, especialização e divisão de trabalho, está projetando longas sombras. O atual sistema de provimento de serviços relativos à criança é fragmentado e muitas vezes marcado por duplicação, desperdício e falta de coordenação. Essa situação gera grandes dificuldades e riscos, principalmente para as crianças vulneráveis, que chegam à escola com problemas múltiplos que perpassam os sistemas convencionais de saúde, de assistência social e de educação, problemas esses com os quais a escola, por si só, não está preparada para lidar. Muitas dessas crianças passam despercebidas e acabam por não receber os serviços de que precisam (Kirst, 1990).

Ao longo de muitas décadas, educadores visionários vêm tentando desenvolver escolas que, em sua opinião, seriam mais eficazes, mais produtivas, mais eficientes e orientadas para atender às necessidades de uma população diversificada. O tempo e a criatividade geram novos vocabulários com cada oscilação do pêndulo. No entanto, a realidade indica que estamos vivendo em uma sociedade onde a mitologia das mudanças é mais evidente que a realidade das mudanças (Georgiades, 1991, p. 106). Tanto as práticas de implementação quanto as pesquisas mostram que, na maioria dos casos, a mudança não passa de um mito.

Isso, em parte, se deve à falta de abordagens mais sistêmicas e cooperativas, e também lideranças e políticas direcionadas a transformações e inovações educacionais (Day, Van Veen e Sim, 1997).

No decorrer das duas últimas décadas, muitas estratégias e modelos foram implementados com o objetivo de elevar os padrões através do aperfeiçoamento dos professores e do ensino: estabelecimento de padrões, provas referenciadas a critérios e normas, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional, desenvolvimento curricular, melhorias escolares, redes de reforma escolar, escolas eficazes, descentralização da administração e do gerenciamento, e reestruturação. Não seria difícil acrescentar novos exemplos a essa impressionante lista de “inovações”. Mais difícil, contudo, é avaliar essas estratégias e modelos em termos de sua eficácia e eficiência. Tendemos a plantar muitas árvores de inovação, para então derrubá-las caso não lancem raízes de forma suficientemente rápida. Em muitos casos, não há esforço sustentado. Estratégias únicas e isoladas, desenvolvidas para resolver problemas existentes dentro do atual e já falido sistema educacional, vêm e vão. O sistema educacional foi construído basicamente para servir ao terço superior do corpo estudantil, destinado a prosseguir até os níveis mais avançados de educação acadêmica ou profissional; para tolerar o outro terço, que permanecerá na escola, porém sem aprender nada que venha a ser de grande utilidade para eles após a formatura; e a reprovar pelo menos um terço da população estudantil que, originalmente, lá chegou para ter aprendizagem. Remediar um sistema defeituoso consome tempo e dinheiro, e os resultados muitas vezes são fracos. Há falta de enfoques amplos, sistêmicos e de longo prazo – programas de renovação baseados num novo conceito de educação e escolarização – e são exceção à regra os esforços a eles associados de aperfeiçoar a educação e o desenvolvimento profissional de professores, diretores e paraprofissionais, visando levar a melhores práticas em escala mais ampla. No entanto, exemplos de boas práticas e de novos conceitos estão surgindo, e um notável corpo de conhecimentos experimentais e científicos está hoje disponível para apoiar os esforços de reformular e aperfeiçoar a prática educacional.

Em anos recentes, uma vertente importante das políticas e das práticas criadas para fazer face aos problemas da crescente desigualdade

e de suas conseqüências para as escolas e para as famílias, e também da fragmentação das profissões assistenciais e da prestação de serviços, vem propondo sistemas de educação, saúde e assistência humana centrados na criança e na família. Há consenso amplo de que as escolas têm de encontrar novas abordagens que propiciem a coordenação e a integração dos serviços. Uma vez que as escolas mantêm um contato de longo prazo com a maioria das crianças e de suas famílias, elas são o portal lógico para a oferta de serviços múltiplos a essas crianças. Em alguns países, como os Estados Unidos da América, talvez seja correto falar do “movimento de serviços integrados”, enquanto em outros, como a Holanda, o Canadá, a Espanha, a Inglaterra e Portugal, esse movimento de serviços integrados ainda não existe, embora haja uma longa tradição, bem como o compromisso de longo prazo de melhorar a vida das crianças e das famílias de risco por meio de parcerias que compartilham a mesma visão e de estruturas e práticas de trabalho cooperativas, que têm lugar em ambientes especiais e, por vezes, até mesmo em instituições normais e tradicionais.

A idéia de que a colaboração entre educadores e outros profissionais, clientes, líderes comunitários e autoridades incumbidas da formulação das políticas é de importância crucial para a transformação dos sistemas de prestação de serviços educacionais, de saúde (mental) e de assistência social que atendem a crianças e famílias vem ganhando aceitação cada vez maior entre as partes interessadas. Na maioria dos países industrializados, essa crença é compartilhada por muitos e, apesar das diferenças de contextos socioeconômicos, culturais e de outros tipos, gera um ímpeto que estimula e dá sustentação a novas experiências de colaboração entre diferentes agências, serviços diversificados sediados na escola ou a ela vinculados e escolas comunitárias que prestam assistência às famílias. De fato, muitos países têm grande necessidade de abordagens sistêmicas e cooperativas. Experimentos vêm sendo realizados quanto à integração dos serviços, tanto os sediados na escola quanto os a ela vinculados, e já estão começando a se acumular pesquisas sobre as características dos diversos programas, sua viabilidade e eficácia, e sobre questões de implementação, administração e gerenciamento (Adler e Gardner, 1993; Crowson e Boyd, 1993 e 1995; Cibulka e Kritek, 1994; Dryfoos, 1994; Mawhinney, 1994; Corrigan e Udas, 1996; Dryfoos, Brindis e Kaplan, 1996; Lawson e Briar-Lawson, 1997).

A integração dos serviços é um modo coordenado e sistêmico de tratar das necessidades das crianças, dos jovens e de suas famílias, por meio da oferta de um amplo espectro de serviços educacionais, de saúde e de assistência humana. Nesses programas, as escolas são o fulcro de uma rede coordenada de prestadores de serviços, e o elo de ligação entre esses prestadores de serviços e as crianças e suas famílias. Os programas de serviços integrados com base nas escolas têm como foco a prevenção, a promoção do bem-estar das crianças e de suas famílias e a oferta de serviços, inclusive aqueles que removem as barreiras à aptidão escolar e ao sucesso acadêmico (Centro de Pesquisas, 1992). Não há um modelo único para esse serviços integrados sediados nas escolas ou a elas vinculados. Alguns programas são sediados nas escolas, e os serviços são fornecidos no local por pessoal da própria escola, enquanto outros programas fornecem serviços nas agências comunitárias, nos ambulatórios de serviços humanos ou na própria casa do aluno. Os programas-modelos são centrados nas crianças, têm como foco a família, são direcionados à prevenção, têm como base a comunidade e são sensíveis a suas necessidades. Além disso, eles oferecem um espectro amplo de serviços, evitam duplicações e hiatos por meio da comunicação entre os prestadores de serviços e da colaboração entre eles e, freqüentemente, se caracterizam por uma administração conjunta, por financiamento e planejamento integrados e por constante treinamento e desenvolvimento profissional de suas equipes. A colaboração e a coordenação entre prestadores de serviços humanos e educacionais são as características fundamentais dos programas de serviços integrados e vinculados às escolas que obtiveram êxito. Na primeira fase de experimentação, o movimento pela integração dos serviços com sede nas escolas revelou enfoques promissores e, simultaneamente, limitações graves. Entre essas limitações estão a falta de coordenação entre as políticas e as práticas dos prestadores de serviços de assistência, a natureza centrada na criança de boa parte da prestação de serviços, a incapacidade de tratar das causas fundamentais e de fazer uso dos conhecimentos das próprias famílias, crianças e jovens. O desafio consiste na integração dos sistemas escolares e dos sistemas de aprendizado e de serviços que têm como base a comunidade.

Não é difícil escrever sobre a história, as características e as diferentes faces desse movimento. Muito mais desafiador é desenvolver estruturas de serviços amplos e adequados ao contexto e aos problemas em pauta; formular

estratégias de implementação e desenvolver estruturas de apoio, bem como as demais condições necessárias para surtir efeito sobre as vidas das crianças e das famílias e também as condições de trabalho dos profissionais que lidam com crianças provenientes de ambientes de risco e suas famílias. Muitas perguntas ainda continuam sem resposta, e muitas outras ainda irão surgir, a partir dos experimentos embasados em pesquisas e das discussões entre colegas e entre todas as partes interessadas. Pesquisas comparativas e parcerias transnacionais nos campos da pesquisa, análise política e aperfeiçoamento de práticas contribuem para nossa compreensão dos diversos programas desse tipo, bem como do êxito de sua implementação (Day e Van Veen, 1996; Van Veen, Day e Walraven, 1998). As pesquisas mostram que é possível transformar as pedras do caminho em degraus, e construir duradouras e bem-sucedidas relações de colaboração, visando às boas práticas de ensino e aprendizagem. As implementações e as descrições de casos de boas práticas, se embasadas em pesquisas, são instrumentos poderosos para energizar a renovação necessária para a superação da atual crise do ensino. Políticas educacionais facilitadoras, tanto em nível local quanto em nível nacional, são de importância crucial para que esses esforços tenham continuidade, garantindo seu impacto futuro sobre as condições de trabalho da comunidade educacional.

No entanto, é óbvio que, na prática, as condições fundamentais para a experimentação e a implementação em geral não são suficientes para promover as mudanças necessárias. A visão é de importância vital, embora ela deva vir acompanhada pelo desenvolvimento de estratégias e de planos operacionais, contando com a colaboração de pais, professores e dos outros profissionais e paraprofissionais afetos à questão. Para prestar apoio a esses esforços, as universidades e as autoridades encarregadas da formulação das políticas educacionais têm de entrar em contato e colaborar com as escolas e comunidades, além de praticar, por intermédio de parcerias, uma colaboração ativa com os pais, professores e estudantes que vivem, trabalham e estudam em condições difíceis. Construir capacidade de mudança é de extrema importância.

Muitos países, em suas agendas, conferem alta prioridade a essa vinculação entre as escolas e os diversos serviços de atendimento a crianças e famílias em situação de risco, bem como aos diversos tipos de parcerias que buscam a reforma das escolas urbanas. A necessidade de ampliar essas

parcerias de atendimento às crianças, jovens e famílias, por meio da colaboração entre as diferentes práticas profissionais e a integração dos serviços é evidente. No entanto, a proliferação desses serviços integrados sediados ou vinculados às escolas vem-se acelerando em ritmo mais intenso que a produção de pesquisas e de resultados de avaliações. As pesquisas são encorajadoras, embora não apresentem provas conclusivas de sucesso, e as pesquisas sobre impacto têm-se mostrado menos consistentes. Os conceitos e os modelos amplos de reforma sistêmica, integração de serviços e de desenvolvimento comunitário carecem de esclarecimentos adicionais. Acreditamos que as futuras reformas escolares de natureza ampla e cooperativa, bem como as reformas da educação profissional que tenham como base trabalhos de pesquisa, exigem comunidades de práticas que contem com a participação de todos os interessados.

Com base em nossa própria experiência, chegamos a três conclusões:

1. Tentar reformar a prática profissional sem reformar também as atividades de treinamento e desenvolvimento não irá trazer bons resultados. No presente momento, há poucas interações e parcerias entre os departamentos universitários de educação, de saúde e de serviços humanos visando ao desenvolvimento e à implementação de seus respectivos currículos profissionais. Se não pautarmos a atitude cooperativa nos setores de pesquisa e treinamento das diversas profissões, é pouco provável que os futuros prestadores de serviço venham a entender a importância dessa coordenação, ou estejam preparados para funcionar dentro dos novos sistemas unificados (ver Corrigan, 1995). As escolas de amanhã serão o centro de uma rede comunitária destinada a facilitar o acesso aos diversos componentes do sistema de prestação de serviços humanos. Elas se constituirão em escolas de “serviços múltiplos” ou de “serviços totais”. Essas escolas talvez venham a ser os melhores lugares para dar início ao treinamento e às pesquisas interprofissionais, porque é nelas que estará localizado o ponto de contato entre as diferentes áreas profissionais. Elas possuem grande potencial como centros de educação profissional de serviços múltiplos enfocados nas escolas, e também como veículos para o aperfeiçoamento dos sistemas de fornecimento cooperativo.

2. Antes que as escolas ou redes de escolas possam colocar em prática suas funções e seu potencial, muitas barreiras terão de ser superadas. Os líderes educacionais, as autoridades encarregadas da formulação das políticas e os coordenadores do setor de atendimento à juventude precisam receber apoio, para poder facilitar as parcerias no planejamento e na prestação de serviços. Programas de serviços integrados e educação interprofissional necessitam ser priorizados, de modo a oferecer assistência às crianças, famílias, escolas e comunidades em situação de risco. Essas duas questões exigem respostas apropriadas por parte do governo, do setor de educação superior e das agências participantes, e elas têm de ser tratadas agora.

3. Na Holanda, a descentralização da formulação de políticas educacionais relativas às escolas, aos distritos e às cidades, e também no caso dos serviços de saúde e de assistência à juventude em cidades e províncias, criou o ambiente para uma visão política ampla, cooperativa e coesa, e para iniciativas nas quais os sistemas de prevenção, intervenção precoce e assistência encontram-se relacionados. Constam dessas iniciativas a melhoria dos locais e das condições de trabalho dos profissionais, a reformulação dos papéis de liderança e das responsabilidades das diversas áreas profissionais e a necessidade de aperfeiçoar a infra-estrutura (social) de nível regional. Para que esses objetivos sejam atingidos, é necessário enfocar tanto as escolas quanto a comunidade e os recursos regionais. Na Holanda, e em Amsterdã, em particular, essa tendência, acrescida da necessidade de otimizar o uso de recursos limitados, implica criar vínculos entre escolas, e até mesmo redes de escolas, gerando assim lideranças educacionais colaborativas. Esse enfoque inclui desde estratégias escolares de construir arcas para enfrentar as tempestades, até uma nova formulação dos sistemas e da infra-estrutura social regional, visando ao desenvolvimento e à implementação de parcerias entre a educação, a saúde e os serviços humanos nas escolas, de modo a salvaguardar e manter as melhorias do ensino e da prestação de serviços de apoio às crianças, aos jovens e às famílias.

O Aperfeiçoamento da Infra-estrutura Social de Amsterdã

A parte final de minha apresentação tratará das respostas estratégicas e operacionais da Cidade de Amsterdã em relação ao aperfeiçoamento da infra-estrutura social, buscando a interconexão dos sistemas de prevenção, intervenção precoce e assistência.

Na Holanda, as iniciativas passadas e presentes, desenvolvidas para fazer com que as escolas funcionem em benefício das crianças, têm como foco principal estratégias internas ao sistema educacional. Nos últimos anos, o conceito de escolas de serviços múltiplos, ou “escolas amplas”, como nós as chamamos, vem dando origem a uma nova agenda, que inclui novas parcerias entre os serviços de saúde e os serviços humanos. Vêm surgindo novas práticas e diferentes modelos, que englobam o enriquecimento do currículo, a ampliação da programação diária (ênfase recreativa ou ênfase no desenvolvimento), o apoio às famílias e a assistência às crianças, a educação de adultos e o fortalecimento comunitário. Muitas escolas, entretanto, não possuem a capacidade de, por si mesmas, sustentarem essas mudanças e esses avanços. Pesquisas anteriores mostraram que precisamos de um enfoque diferente em relação às reformas escolares e sistêmicas como um todo. O elemento-chave é a idéia de redes de escolas _ grupos de escolas funcionando conjuntamente para o aperfeiçoamento do sistema educacional e para desenvolver e manter parcerias com os pais e com outros recursos da comunidade, incluindo os serviços de saúde e os serviços humanos. As estratégias de reforma têm de focar tanto as redes de escolas como a colaboração com as famílias, os serviços de saúde e de assistência humana e os demais recursos comunitários. Esse enfoque dá ênfase à importância da construção de capacidades, como parte de inovações infra-estruturais mais amplas, que visam a desenvolver uma melhor infra-estrutura social. Além do mais, cidades e comunidades que se preocupam com a educação e a assistência necessitam novas formas de liderança (lideranças educacionais e não apenas lideranças escolares) e novas formas de desenvolvimento e implementação de políticas.

Essa tendência traz vastas implicações quanto às práticas atuais do cenário de assistência aos jovens, no sentido de que ela consiste num enfoque preventivo e voltado à intervenção precoce, e no apoio às famílias e escolas, fundamentado nas necessidades das crianças, das famílias e dos profissionais que lhes prestam atendimento direto, na necessidade de desenvolver diferentes programas e novas maneiras de prestação de serviços, nas práticas de trabalho interdisciplinares e cooperativas, etc.

Na Holanda, o sistema de assistência aos jovens vem sendo bastante lento no desenvolvimento de relações estruturais com o sistema educacional. No ensino primário, criamos as chamadas equipes consultivas de assistência à juventude, que trabalham junto às redes de escolas. No ensino secundário, uma iniciativa semelhante está ocorrendo.

Características:

- os serviços de assistência aos jovens são planejados para serem complementares aos atuais serviços de apoio educacional voltados às crianças e a suas famílias, e oferecidos nas escolas e nas residências dessas famílias ou em suas redondezas. Isso significa que cada uma das escolas (estrutura interna de apoio mais agência de serviços educacionais mais serviço escolar de atendimento à saúde), as redes regionais de escolas (mais as escolas e os programas especiais e os especialistas em educação) e o sistema de assistência à juventude desenvolvem uma relação estrutural.

Desafios

- considerar os problemas, as necessidades e os objetivos identificados pelas crianças, pelas famílias e pelos professores como sendo de importância central no processo de ativação da auto-ajuda, do apoio comunitário e profissional e da prestação de serviços, e de um apoio imediato, concreto e flexível que melhore as condições de vida e de aprendizagem, e também da colaboração entre as diferentes agências, independentemente de consultas;
- colocar especialistas de alta qualidade trabalhando nas escolas e em suas redondezas (inclusive, na linha de frente, psiquiatras de crianças e adolescentes!);
- criar lideranças cooperativas nas políticas e na prática, e não apenas lideranças educacionais (construção de capacidades nas escolas, redes de escolas, comunidades e autoridades locais), construindo escolas democráticas e preocupadas com o bem-estar dos alunos; conferir mais poder aos pais, alunos e professores e apoiar a colaboração entre as escolas, entre as escolas e os serviços de saúde e os serviços humanos e entre as escolas, as famílias e as comunidades em geral;

- distribuir as verbas adicionais entre os serviços de assistência à juventude;
- criar sistemas regionais de prevenção, intervenção precoce e assistência;
- colocar profissionais de qualidade trabalhando nas linhas de frente.

Os serviços de saúde e os serviços humanos sediados na escola ou a ela vinculados não devem ser vistos como fazendo parte de uma agenda separada da missão educativa, que visa ter impacto no desempenho acadêmico dos alunos. Em termos de política, prática e pesquisa, esses dois objetivos têm de ser vistos como parte de um *continuum* de intervenções que compreende um componente integrado para fazer face às barreiras e maximizar a aprendizagem e o bem-estar (Adelmann e Taylor, 1997). Na Holanda, um número crescente de experimentos de campo vem adotando essa posição. A descentralização da autoridade educacional em escolas, distritos e cidades e, no caso dos serviços de saúde e de assistência aos jovens, às cidades e províncias, pede uma visão política ampla, cooperativa e coesa, na qual os sistemas de prevenção, de intervenção precoce e de prestação de assistência estejam interligados. Esses esforços incluem melhorias dos locais e das condições de trabalho, bem como das responsabilidades dos profissionais (Lawson, 1998), reformulação dos papéis de liderança e aperfeiçoamento das infra-estruturas (sociais) regionais (Van Veen, 1999). Para tal, o foco deve ser colocado nas escolas, nas redes de escolas e nos recursos regionais.

Para concluir, as políticas adotadas pela Cidade de Amsterdã deixaram de enfocar projetos escolares isolados e de abrangência limitada, passando a adotar estratégias de componentes múltiplos, centradas nas crianças e nas famílias, que sejam sediadas nas escolas ou a elas vinculadas e estejam inseridas numa abordagem regional e infra-estrutural. Esse enfoque demanda um planejamento político amplo no nível urbano e provincial, fortes parcerias entre as cidades e as partes interessadas (conselhos escolares, instituições de serviços de saúde e serviços humanos) e uma clara definição de papéis, tarefas e responsabilidades entre todos os participantes. O foco da política para a juventude não recai em programas e instituições que tenham como alvo uma percentagem de 5 a

15% da população, os chamados jovens de risco, mas sim em dar apoio às crianças e famílias e, igualmente, aos profissionais que trabalham em instituições regulares, principalmente em escolas, para que todos eles possam funcionar melhor. Ainda é cedo para avaliar esse enfoque em termos de processos e resultados, e também em termos de sua eficácia e eficiência. Não estamos prontos para afirmações ousadas nem para conclusões peremptórias. Contudo, permanece o fato de que, no curto período de quatro anos, já há importantes sinais de progresso, bem como produtos e criação de estruturas para desenvolvimento, teste e avaliação dos modos de operação. Lições importantes foram aprendidas sobre os obstáculos, as limitações e os elementos facilitadores. Melhores resultados, mudanças organizacionais e impactos políticos estão surgindo. Já temos provas de que essas inovações lançaram raízes e têm capacidade de permanecer. Felizmente, o governo holandês apóia essas novas práticas.

Para facilitar a implantação nos níveis local e regional, os Ministérios da Saúde e do Bem-estar, da Saúde e dos Esportes criaram, no NIZW, um centro nacional para parcerias de Educação e Assistência aos Jovens. Além disso, a nova Lei de Assistência à Juventude, que irá ao Parlamento em junho, cria as condições necessárias para tal. Mesmo assim, um assustador volume de trabalho e de aprendizado ainda estão pela frente.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, H. S.; TAYLOR, L. Addressing barriers to learning: beyond school-linked services and full service schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 67, p. 408-421, 1997.
- BOYD, W. L. What makes ghetto schools succeed or fail? *Teachers College Record*, n. 92, p. 331-362, 1991.
- BRIAR, K. H.; LAWSON, H. *Serving children, youth and families through Interprofessional collaboration and service integration: a framework for action*. Oxford, OH: Miami University, Danforth Foundation and the Institute for Educational Renewal, 1994.
- CIBULKA, J. G.; KRITTEK, W. J. (ed.). *Coordination among schools, families and communities: prospect for educational reform*. Albany: SUNY-Albany Press, 1994.

- CORRIGAN, D. Creating collaborative systems: implications for interprofessional partnerships in teacher education. In: DAY, C.; VEEN, D. V.; Walraven, G. (ed.). *Children and youth at risk and urban education: research, policy and practice*. Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers, 1997. p. 209-234.
- CORRIGAN, D.; BISHOP, K. K. Creating family-centered integrated service systems and interprofessional educational programmes to implement them. *Social Work In Education*, v. 19,n. 3, p. 149-163, 1997.
- _____ ; UDAS, K. Creating collaborative, child- and family-centered education, health and human service systems. In: Sikula, J. (ed.). *Handbook of research in teacher education*. 2. ed. Nova York: MacMillan, 1996. p. 893-921.
- CROWSON, R. L.; BOYD, W.L. *The constraints of coordinating services for children: a new institutionalism perspective*. In: ENCONTRO ANUAL DA AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, San Francisco, 1995.
- CUBAN, L. At risk students: what teachers and principals can do. *Educational Leadership*, 1989, 46, pp. 29-32.
- DAY, C.; VAN VEEN, A. F. D.; SIM, W. K. (ed.). *Teachers and teaching: international perspectives on school reform and teacher education*. Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers, 1997.
- _____ ; _____ ; WALRAVEN, G. (ed.). *Children and youth at risk and urban education: research, policy and practice*. Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers, 1997.
- DRYFOOS, J. G. *Adolescent at risk prevalence and prevention*. Nova York: Oxford University Press, 1990.
- _____. *Ful-service schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- _____ ; BRINDIS, C.; KAPLAN, D.W. Research and evaluation in school-based health care. *Adolescent Medicine*. v.7, n. 2, p. 207-220, 1996.
- EDMONDS, R. R. Characteristics of effective schools. In: NEISSER, U. (ed.) *The schools achievement of minority children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbau, 1986.
- FORSYTH, P. R.; TALLERICO, M. (eds.) *City schools leading the W.A.* Newbury Park, CA: CorwinPress, 1993.
- FREIBERG, H. J. The life-cycle of improving American inner-city elementary schools: implications for policy and practice. In: DAY, C.; VAN VEEN, D. V.; WALRAVEN, G. *Children and youth at risk and*

- urban education, research, policy and practice*, Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers, 1997.
- GEELEN, H.; VAN VEEN, A. F. D.; e WALRAVEN, G. *Multi-disciplinary training for service integration for children and youth at risk in the Netherlands*. In: 6ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA ENSAC, Maastricht, Holanda, 4-7 out. 1995.
- _____; _____. *Service Integration for children and youth at risk in the Netherlands, a special report for the organisation for economic co-operation and development on multi-disciplinary training*. Utrecht: Sardes, 1996.
- GEORGIADES, W. A dream of tomorrow's school, today. In: REAVIS, C. (ed.). *The ecology of successful schools, one approach to restructuring*. San Antonio: The Watercress Press, 1991. p. 106-112.
- GOODIACI, I. *Centers for educational renewal*. San Francisco: Jossey Bass, 1994.
- GUTTIRIE, L. F. *What schools can do for students at risk*. Far West Laboratory, CA: 1989.
- HODGKINSON, H. L. *The same clients: the demographics of education and service delivery systems*. Washington, D.C.: Institute of Educational Leadership, 1989.
- _____. *A demographic look to tomorrow*. Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership, 1992.
- HOOPEBRIAR, K.; LAWSON, H.A. (ed.). *Expanding partnerships for vulnerable children, youth and families*. Alexandria, Virginia: Council on Social Work Education, 1996.
- KIRST, M. W. *Improving children's services: overcoming barriers, creating new opportunities*. In: ENCONTRO ANUAL DA AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Boston, 1990.
- LAWSON, H. Collaborative educational leadership for 21st century school communities. In: VAN VEEN, D.; DAY, C; WALRAVEN, G. (ed.). *Multi-service schools: integrated services for children and youth at risk*. Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers, 1998.
- LIEBERMAN, A.; MILLER, L. Restructuring school: what matters and what works. *Phi Delta Kappan*, v. 71, n. 10, p. 759-764, 1990.
- MAWHINNEY, H. B. *Mischiefs of faction and redesigning the welfare state: problems and possibilities of the coordinated services movement*. In:

- ENCONTRO ANUAL DA AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, San Francisco, 1995.
- MORTIMORE, P. *Partnership and co-operation in school improvement*. In: CONFERÊNCIA DA ATEE. University of Strathclyde, Glasgow, 1-5 set. 1996.
- SCHORR, L.B.; SCHORR, D. *Within our reach: breaking the cycle of disadvantage*. Nova York: Anchor, 1988.
- SLAVIN, R. E.; KARWEIT, N. L.; MADDEN, N.A. *Effective programs for youth at risk*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
- SYKES, G. Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*. v. 77, n. 7, p. 465-467, 1996.
- VAN VEEN, A. F. D. *Restructuring and school improvement in The Netherlands*. In: CONFERÊNCIA DO TEXAS CENTRE FOR UNIVERSITY SCHOOL PARTNERSHIPS (CTCUSP), University of Houston, 29 abr. 1994.
- _____. *Service integration and alternative models for coordinated children's services*. Houston: University of Houston, 1994.
- _____. *Service integration and interprofessional collaboration in the Netherlands*, trabalho apresentado na Conferência da ATEE, 1-5 de setembro, University of Strathclyde, Glasgow, 1996.
- _____; DAY, C.W.; WALRAVEN, G. (ed.) *Multi-service schools: integrated services for children and youth at risk*. Leuven/ Apeldoorn: Garant Publishers, 1998.
- VAN VEEN, A. F. D.; VAN RIJSWIJK, C. M. *De proef op de som: Kwaliteitsverbeteringsprojecten in pedagogische werkvelden*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1993.
- _____; VANDER WOLF, J.-C. Het onderwijs onder druk. Op weg naar algemene en specifieke leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs. In: PONTE, P.; VAN VEEN, A. F. D. *Intensieve leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1994.
- WANG, M. C.; HAERTEL, G. D.; WALBER, G. H. J. Synthesis of research: what helps students learn? *Educational Leadership*. p.74-79. dez./jan. 1994.
- WEHLAGE, G. G. et al. *Reducing the risk: schools as communities of support*, Londres: Falmer, 1989.

8. O PROJETO DE SEVILHA CONTRA A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM MODELO DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL DE NATUREZA ECOLÓGICA

*Prof^a Rosario Ortega*¹

TORNANDO VISÍVEL O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Como tantas vezes ocorre no campo das ciências sociais, o trabalho em psicologia educacional exige que o fenômeno em questão seja visto como importante. Um certo grau de consenso social é necessário com relação à matéria em estudo, e é preciso que haja alguma consciência sobre o problema, para que os pesquisadores sintam que o objeto de sua investigação não é nem secreto nem ilegítimo, enfrentando a questão tal qual ela se apresenta. A violência era um assunto que costumava provocar certa ambivalência moral, especialmente quando se tratava da violência entre crianças. O tema ainda permanece sendo tabu. A simples menção da violência nas escolas ainda causa uma espécie de rejeição, embora, em inícios dos anos 90, essa rejeição fosse mais aguda do que é agora.

Mesmo assim, era hora de levantar o véu desse misto de ignorância e ingenuidade; era hora para isso a que Gil Calvo (1996) chama de a “visibilidade” do fenômeno avançar para o primeiro plano, para que o problema adquirisse entidade social, tornando evidente a necessidade de investigá-lo. Essa questão tem de ser colocada com sensibilidade extrema, para que ela possa ser examinada da forma correta. De outra forma, a

¹ Professora de Psicologia Educacional e Desenvolvidamental da Universidade de Sevilha, e responsável, nessa Universidade, pelo Projeto Europeu sobre a Natureza e a Prevenção da Intimidação por Colegas e da Exclusão Social (ERB-FMRX-CT97-139. Comissão XII da União Européia).

mensagem transmitida estará eivada de erros e de hiatos de informação. Somente quando a sociedade vier a aceitar que esse é um problema grave, embora não necessariamente drástico, e admitir sua presença nas escolas como uma instituição social, o pesquisador psicoeducacional poderá, finalmente, reivindicar legitimidade para seu objeto de estudo. A primeira pesquisa de nossa equipe, focalizando os maus-tratos entre colegas, foi difícil de ser realizada, uma vez que o problema era visto como demasiado insignificante para merecer atenção, ou visto unicamente como um distúrbio de comportamento presente em algumas crianças (mais nas vítimas que nos agressores), ou mesmo como algo que sequer existia, não justificando qualquer esforço de pesquisa. Essa atitude está em flagrante contraste com o interesse pelo problema surgido em nosso país há quase dez anos. Atualmente, é o próprio Defensor do Povo do Estado Espanhol, juntamente com o UNICEF, e sob a direção de uma equipe de pesquisadores da Universidade Autônoma de Madri (Del Barrio *et al.*, 1999), que financia e executa um estudo sobre a existência de maus-tratos entre alunos.

O PRIMEIRO TRABALHO DE PESQUISA NA ESPANHA

No decorrer do ano acadêmico de 1991-92, em cooperação com o Professor Smith, então lecionando na Universidade de Sheffield, e contando com apoio financeiro do Programa de Ações Integradas Espanha-Reino Unido, executamos um primeiro estudo exploratório sobre esses problemas, sob o título provisório de “más relações interpessoais na escola”. A intimidação foi então situada como um problema de intimidação e vitimização; suas características foram descritas com algum grau de detalhe aos alunos que responderam ao questionário, de forma a evitar confusão com outros fenômenos, como falta de disciplina, turbulência, distúrbios de comportamento pessoal, etc. No entanto, algumas dúvidas ainda permaneceram: teria sido o problema sido corretamente entendido, dada a falta de tradição da questão e a falta de vocabulário cotidiano para designá-lo?

Esse primeiro trabalho, que foi visto como uma experiência-piloto (Ortega, 1992), consistiu num estudo descritivo que deixou claro que o fenômeno das más relações e os episódios de ofensas verbais, abuso de poder, assédio psicológico, intimidação, ameaças e maus-tratos em geral ocorridos entre colegas não apenas não estavam ausentes de nossas escolas

como também estavam presentes de modos muito semelhantes aos descritos por investigações levadas a cabo em outros países (Olweus, 1978; Smith e Sharp, 1992; Hirano, 1992, Haselager, 1992).

Àquela época, as principais dificuldades teóricas relativas a esses fenômenos já se faziam presentes: sua definição como problema escolar, a necessidade de encontrar um enquadramento conceitual no qual ele pudesse ser interpretado, as dificuldades metodológicas de estudá-lo e também de considerá-lo como um problema psicológico, social e educacional. Todos esses aspectos teriam de ser esclarecidos antes que modelos educacionais e preventivos pudessem ser formulados. No entanto, parecia errado dedicar todo o nosso tempo à investigação, sem oferecer, pelos menos provisoriamente, algumas alternativas de intervenção. Isso porque a violência é nociva em si mesma e porque não é moralmente correto saber que ela existe sem tentar eliminá-la. Desse modo, já a partir dos primeiros estudos, o grupo de pesquisa da Universidade de Sevilha sempre trabalhou sobre o problema em duas direções: a pesquisa e a prevenção.

O simpósio “*Bullying and Victimization in Several Countries*” (Smith, Lieshout e Olweus, 1992), ocorrido no âmbito da 5ª Conferência Européia sobre Psicologia do Desenvolvimento, que teve lugar em Sevilha, em setembro de 1992, foi o primeiro encontro científico a ser realizado sobre esse problema em nosso país, e onde os resultados desse primeiro estudo sobre o fenômeno da intimidação em nossa comunidade foram apresentados. Se algo emergiu com clareza dessa reunião de especialistas foi a necessidade de dar continuidade às pesquisas sobre a natureza do fenômeno, uma vez que ele não poderia ser visto como meramente um problema pessoal dos meninos e meninas envolvidos, mas como um problema social e escolar. Foi igualmente ressaltado que a família, a escola e a sociedade em geral eram áreas que precisavam ser exploradas como fatores que exerciam graus variáveis de influência direta sobre o fenômeno. Por fim, todos nós concordamos quanto à necessidade de aliar pesquisa e intervenção, uma vez que esse é um problema que pode representar um obstáculo grave ao desenvolvimento psicológico e social dos que são afetados por ele, e essa é a razão pela qual as propostas de intervenção não deveriam ser rejeitadas.

Uma síntese desse primeiro estudo mostra dois tipos de resultados: os dados descritivos que foram publicados dois anos depois (Ortega, 1994a

e 1994b) e os problemas e questões suscitados por esses resultados. Esse primeiro estudo, executado por meio da aplicação do questionário criado por Dan Olweus, cobriu uma amostragem de 859 alunos (284 de escola primária e 575 de escola secundária). Os dados foram coletados em duas escolas primárias e três escolas secundárias que, àquela época, eram escolas de ensino supletivo, para alunos que já haviam ultrapassado a idade de escolaridade obrigatória (dois colégios supletivos e uma escola profissionalizante). Essa amostragem foi retirada de camadas da população vivendo em condições econômicas e socioculturais de grande carência, no caso dos alunos de escola primária, e de classe média e média-inferior, no caso dos alunos de escola secundária.

Ao analisarmos os resultados, nossas hipóteses se viram confirmadas: insultos, xingamentos e intimidação (*bullying*) verbal foram as formas de maus-tratos mencionadas com maior frequência, seguidas de ameaças e maus-tratos indiretos, enquanto a violência física apareceu em quarto lugar, e a exclusão e o isolamento social, em quinto. As meninas foram mencionadas com menor frequência que os meninos. As salas de aula e o pátio de recreio apareceram como os lugares onde os atos de maus-tratos e de intimidação ocorreriam mais frequentemente.

O estudo mostrou também que os alunos não acreditavam que seus professores tivessem conhecimento do problema, embora metade deles tenha afirmado tê-los comunicado a esse respeito, e muitos terem dito que viam os professores como as pessoas mais interessadas em pôr fim à violência e aos abusos.

Ficou claro para nós que a gravidade do problema não era uniformemente distribuída, dada a diversidade dos fatores em questão: a consciência que tanto a vítima quanto o agressor têm do impacto moral de seu comportamento; a violência com a qual ele ou ela é vitimado; e o tipo de maus-tratos recebidos ou infligidos; a duração dessa vitimização; os recursos que ele ou ela podem mobilizar para fazer face à vitimização; a ajuda recebida e a rapidez com que essa ajuda chega.

Por exemplo, com relação à frequência do fenômeno, encontramos, já em nosso primeiro estudo, dois níveis de gravidade: a dos alunos que são ou se sentem vitimados com muita frequência (uma ou duas vezes por semana) e a dos alunos que dizem que a vitimização ocorre de vez em quando. Há diversas razões para considerar de modos diferentes a

experiência bastante comum de ser ocasionalmente submetido a insultos ou ameaças, por um lado, e a experiência pouco comum de ser submetido a isso de forma contínua, por outro. Um outro fator diferencial é a combinação círculo de amigos-rejeição/maus-tratos. Se os maus-tratos provêm de um grande número de pares, a vítima sente-se como se fosse um bode expiatório numa situação generalizada de maus-tratos; ele ou ela talvez não tenha amigos com quem compartilhar o problema e, conseqüentemente, se vê numa situação de total isolamento social. Se diversos fatores se acumulam, o resultado pode acarretar perturbações psicológicas e morais graves na vítima. Se esse acúmulo não ocorre, os efeitos são ainda negativos e cruéis, mas não tão perniciosos como os acima citados. Por meio dessas distinções, podemos falar de uma situação de maus-tratos graves, com conseqüências certamente nocivas, e de uma situação que é menos grave, embora muito comum entre os alunos (cerca de 35% afirmam que ela ocorre “de vez em quando”).

Meninas e meninos mais velhos percebiam que os professores geralmente se mantêm à margem dessas questões (apenas 14% eram de opinião que seus professores “quase sempre” intervinham para pôr fim ao tratamento abusivo, enquanto 37% afirmaram que eles o faziam apenas “às vezes”. Esse fato se mostra ainda mais alarmante quando visto do ponto de vista dos “*bullies*” (intimidadores): 44% deles afirmaram que nunca haviam sido preendidos por seu comportamento ameaçador.

Mas, acima de tudo, esse estudo serviu para gerar perguntas e para dar ênfase à necessidade de um aprofundamento da coleta de dados, cuja análise deveria ir além do estudo descritivo, para pesquisar a consistência da maneira com a qual os alunos se diferenciam entre vítimas, agressores e espectadores da violência, vinculando os dados de suas percepções sobre si mesmos como sendo mais ou menos ofendidos ou atacados por outros com as nuances conferidas pelas características pessoais e sociais dos alunos. Novas análises foram necessárias e os dados tiveram que ser processados com um pouco mais de detalhe. Para tal, um campo conceitual complexo teve que ser criado em torno do fenômeno, uma vez que este não poderia ser considerado como um simples problema de mau comportamento individual (entre os intimidadores) ou de déficit de habilidades sociais (entre as vítimas). Nós, então, decidimos (Ortega, 1994a e 1994b) que, no mínimo, as áreas antes citadas, ou os elementos

a serem levados em conta para a compreensão do problema, teriam de ficar estabelecidos. O primeiro deles era a própria existência do fenômeno do que estamos considerando como maus-tratos (abuso de poder, insultos e agressão verbal, ameaças, assédio e maus-tratos psicológicos; abuso indireto tais como boatos, exclusão social ou isolamento, agressão física, vandalismo, roubo, etc.) O segundo era o grau de envolvimento e seu nível de ocorrência em cada escola, que nos dariam uma visão geral da presença do fenômeno numa escola, e também uma certa idéia do risco de algo realmente sério vir a acontecer num dado momento.

O terceiro elemento era a ocorrência de cada um desses tipos de comportamentos violentos, fornecendo-nos uma idéia do grau de deterioração dos alunos afetados. O quarto era a identidade dos agressores e das vítimas, e o tipo de relações estabelecidas entre eles (por que eles estão juntos, se a vítima pode evitar o intimidador, de quem e de que isso dependeria, etc.).

Os lugares onde os maus-tratos tendem a ocorrer são de grande importância, pelas razões anteriormente descritas. Como é possível que quase metade dos incidentes ocorram na própria sala de aula e, portanto, na presença dos professores? Foi por essa razão que decidimos que esta seria a quinta área. A sexta foi a sensibilidade moral para as atitudes de todas as meninas e meninos, não apenas das vítimas e agressores, mas também dos espectadores e dos alunos de modo geral. Esse tipo de informação merece interesse, pois, se esse fenômeno for visto como um comportamento infantil inconseqüente e normal, ninguém tomará medidas para evitá-lo e, por outro lado, se ele for visto como algo errado que deve ser evitado, as pessoas tenderão a se mobilizar contra ele. É sempre interessante fazer uma interpretação moral de um problema que, em si, é uma questão ética: cometer violência contra outros é moralmente inaceitável, e mais ainda se não encontrar justificativa.

Por fim, o sétimo e último campo relacionava-se às opiniões, atitudes e comportamentos dos professores. Somente se os professores tiverem conhecimento do problema e aceitarem que é preciso pôr fim a ele, poderemos vislumbrar a possibilidade deste vir a ser erradicado.

Nosso trabalho sobre esses dados e sobre as dificuldades colocadas por eles nos levou a adotar uma postura conceitual fundamentada na complexidade do problema, tornando a pesquisa tanto mais interessante

quanto mais complicada para nós. A partir daí, teve início, para nossa pequena equipe, uma peregrinação por assembleias, administrações e instituições que poderiam se interessar pelo problema e atuar como uma estrutura de trabalho que servisse de base a nossos estudos.

Paralelamente, realizamos novas análises dos primeiros dados descritivos (Ortega e Mora-Merchán, 1995, 1996, 1997; e Mora-Merchán e Ortega, 1997 e 1998), de modo a ajustar a definição do problema e os perfis de seus protagonistas (vítimas, agressores, vítimas agressivas e espectadores de diversos tipos), bem como a avaliação necessária de sua presença em nossas escolas. Encontramos os resultados apresentados a seguir quando cruzamos as respostas e verificamos a consistência da autodefinição dos alunos em relação às condições de cada protagonista (Mora-Merchán e Ortega, 1995): 22% dos alunos foram de opinião que o problema não os afetava, embora 90% tivessem pleno conhecimento dele; 10% das meninas e meninos se disseram vítimas ao longo de todo o questionário (iremos chamá-los de vítimas “puras” em nossa terminologia interna rudimentar, porque eles nunca se vêem como intimidando outros); 20% se viram como agressores, sem jamais se descrever como vítimas (os consideramos como agressores “puros”); e, por fim, a maioria dos alunos participantes consideraram a si próprios como simultaneamente vítimas e agressores (os denominamos “ambivalentes”, agressores intimidados ou intimidadores-vítimas).

O estabelecimento dessa tipologia como resultado da análise da consistência das respostas às diversas perguntas confirmou a complexidade do problema e a dificuldade de seu estudo. Usando processos de autodenominação, verificamos que a percepção de ser vítima de outros nem sempre é clara (muitas crianças que não se consideram afetadas pelo problema, quando perguntadas se já haviam sofrido intimidação, admitiram que já foram submetidas a implicações ou a agressões injustificadas e vice-versa). Isso nos levou a crer que uma simples investigação, mesmo se efetuada nas melhores condições possíveis de anonimato e confidencialidade, não seria suficiente. O grau de consciência quanto a quais comportamentos deveriam ser vistos como maus-tratos e quais não passavam de brincadeiras teve influência sobre as respostas.

No entanto, estabelecer a primeira tipologia de quatro grupos foi de grande utilidade, embora tenha ficado progressivamente mais evidente

que cada um desses tipos continha vários papéis. Há muitas maneiras de se sentir a vítima de outros ou espectador de maus-tratos (participando, dando apoio e estímulo ao agressor, ajudando a vítima quando possível, permanecendo frio e indiferente, genuinamente não se sentir atingido pelo problema, desconhecer sua existência, etc.).

O PROJETO DE SEVILHA PARA LIDAR COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Em 1995, dirigimo-nos à assembléia geral do Plano de P&D do Estado Nacional e obtivemos financiamento para efetuar uma pesquisa de larga escala sobre o problema, para apresentar uma proposta de intervenção educacional que pudesse ser adaptada às características de nosso sistema educacional. Essa pesquisa viria a ser o Projeto de Sevilha para Lidar com a Violência Escolar (Sevilla Antiviolença Escolar, ou SAVE). Nesse projeto, tivemos à nossa disposição uma amostragem muito ampla de crianças de escolas públicas e pudemos contar com a colaboração de seus professores, para buscar possíveis alternativas educacionais exigidas pelo complexo problema da violência escolar.

Muitos estudos descritivos estão sujeitos a tendências ideológicas muito individualistas, e as tendências metodológicas psicométricas nem sempre são compreensíveis, embora de fato forneçam informação. Essa é a falha de muitos estudos psicoeducacionais, concebidos para atender às solicitações dos professores, que pedem ferramentas conceituais e metodológicas que façam com que eles sintam que, ao entregarem suas escolas e seus alunos a um trabalho de pesquisa, eles terão, como retorno, informações e conhecimentos gerais que lhes sejam úteis. O projeto SAVE foi concebido para evitar esse problema, tendo sido executado com a colaboração da equipe docente das escolas participantes, levando em conta o fato de que um plano de intervenção teria que ser formulado com base no trabalho de pesquisa atingido no segundo ano do estudo. Os dados também passariam a ser analisados a partir desse momento, e sabíamos que seria necessário ir além do descritivo, tentando encontrar as relações que porventura existissem entre o fenômeno e as condições e características dos indivíduos, das escolas e das famílias.

Embora o projeto original consistisse no estudo de dez escolas, a conscientização sobre os problemas da indisciplina e dos comportamentos

incontroláveis, que já então havia se generalizado nas escolas, fez com que nossas expectativas fossem superadas, e 26 centros foram afinal examinados. Também foi importante a influência de um procedimento concebido para atrair a atenção dos diretores: a participação da Delegação do Conselho Regional de Educação num seminário informativo.

O SEMINÁRIO DE CONSCIENTIZAÇÃO

O Diretor de Orientação Educacional local enviou correspondência aos diretores das escolas escolhidas pela própria Delegação. O seminário, consistindo de três sessões de quatro horas, teve como objetivo conscientizar sobre o problema e delimitar áreas específicas por meio da apresentação de dados confiáveis sobre a questão, bem como buscar a colaboração das equipes que desejassem dar início a um processo de intervenção, que estaria necessariamente vinculado a um trabalho de pesquisa.

Após o seminário, demos aos professores tempo para refletir e decidir quanto a se engajar ou não no projeto, que havia sido apresentado como uma tarefa conjunta, envolvendo pesquisadores e professores. Após esse período de reflexão, 23 escolas deram resposta afirmativa. A maioria delas situava-se em áreas descritas pela administração como Zonas de Interesse Preferencial (Polígono Norte, Polígono Sul, Torreblanca e Dos Hermanas), e apenas duas localizavam-se numa área de classe trabalhadora sem grandes problemas sociais – o distrito de Aljarafe. Dois anos mais tarde, duas outras escolas juntaram-se ao projeto (uma primária e duas secundárias) por solicitação expressa de seus diretores e da própria administração educacional.

As escolas teriam de assumir parte da responsabilidade pelo projeto. Para tal, o conselho de professores teria que optar pela participação. Simultaneamente, um grupo de professores assumiria a função de equipe de coordenação do projeto SAVE na escola, responsável pela implementação das iniciativas geradas pela equipe docente como medidas a serem tomadas contra a violência escolar. Àquela época, o projeto não oferecia qualquer plano concreto para o sistema. Ele estava aberto às iniciativas de todos os participantes, principalmente as adotadas pela equipe docente em suas próprias escolas. Esses projetos preliminares, entretanto,

tomaram como ponto de partida a necessidade de tratar o problema de forma predominantemente preventiva e mais como uma intervenção curricular do que como tratamento de episódios isolados que afetavam determinadas meninas e meninos, embora não tivéssemos esquecido que estes também careciam de ajuda específica.

Um total de 4.914 alunos entre 8 e 18 anos, a maioria deles freqüentando a escola primária e alguns poucos de escola secundária, foram perguntados sobre suas relações interpessoais; seu mundo social na escola e na família; sua autopercepção como vítimas ou agressores; os tipos mais comuns de maus-tratos, comportamentos abusivos e exclusão social que ocorriam em suas escolas; suas opiniões e suas atitudes com relação a esse fenômeno; o nível de comunicação e confiança sentido por eles na assistência prestada por seus professores, sua família ou amigos quanto a essa situação, etc. (ver questionário Ortega, Mora-Merchán e Mora, 1996).

OUTROS SEMINÁRIOS

Um sistema de seminários permanentes para professores, e de coordenação entre todos os membros da equipe (professores e pesquisadores) garantiu a estabilidade do processo e seu desenvolvimento gradual como área de inovação educacional. Os professores participantes estavam familiarizados com a coleta e a análise de dados e com seus resultados. As informações já obtidas – estávamos agora utilizando nosso próprio questionário (Ortega, Mora-Merchán e Mora, 1996) – foram apresentadas num seminário monográfico a cada escola que estivesse preparada para dar um passo adiante – para intervir –, e relatórios foram enviados àquelas que não haviam manifestado esse desejo. Desse modo, dez escolas separaram-se das demais (sete escolas primárias e três secundárias), a fim de dar início ao processo de intervenção nos problemas de maus-tratos na escola, tendo como alvo a prevenção.

O ponto-chave do desenvolvimento do projeto veio com a concepção de um modelo global de intervenção educacional publicado em diferentes formatos, sendo o mais completo deles o material didático chamado de “Convivência na escola – o que ela é e como tratá-la”, publicado em forma de livro pelo Conselho Regional de Educação (Ortega *et al.*, 1998). Ele contém uma proposta educacional baseada na

análise da comunidade educacional como um cenário complexo, onde os fenômenos confluem, podendo ser observados de dois ângulos: o das relações interpessoais e o das atividades de ensino-aprendizado. De um ponto de vista psicoeducacional, o modelo parte do reconhecimento de que as escolas públicas compulsórias não correspondem necessariamente ao ideal, no campo estritamente educativo e acadêmico, sendo, entretanto, um local de convivência, onde as crianças vão e que está sob a direção de um Conselho Escolar e de um Conselho de Professores, dos quais todos os membros da comunidade participam: famílias, professores e alunos.

A concepção de um modelo de intervenção, mesmo que em colaboração com os professores que irão implementá-lo, não assegura que seu desenvolvimento será sempre homogêneo. Por essa razão, o modelo é formulado para cada escola, e cada equipe de professores o adota como parte de sua filosofia educacional, adaptando-o à análise particular da situação existente em sua própria escola, às características dos alunos e às condições e recursos humanos, tecnológicos e organizacionais disponíveis. O que é fornecido são as ferramentas conceituais e analíticas que abrem caminho para que a equipe docente formule as interpretações vistas como necessárias, elabore seus próprios significantes e atue em conformidade com essas interpretações e significantes. A filosofia deste modelo implica a necessidade de aliar teoria e prática educativa, nas quais os professores são os atores das inovações educacionais, e também de seu próprio desenvolvimento pessoal.

O Save como um modelo curricular, ecológico e aberto de intervenção preventiva

O SAVE é, acima de tudo, um modelo interpretativo e uma proposta que visa à compreensão do estabelecimento educacional como um lugar onde é possível a ocorrência de fenômenos indesejáveis relativos à integração social e ao respeito pelos direitos alheios. Entre esses problemas estão os comportamentos abusivos, o assédio, os xingamentos, a exclusão social e os maus-tratos em geral entre colegas. Mas há também outros tipos, como o abuso de poder que pode ocorrer entre professores e alunos, a falta de respeito pelos professores por parte dos alunos, as pressões intimidantes das autoridades, etc. O SAVE vê o estabelecimento

educacional como um lugar onde a convivência deve ser tratada de forma democrática, onde as atividades de ensino devem ser cooperativas e onde a educação deve ir além da instrução, para incluir o ensino dos valores, por intermédio da educação dos sentimentos e das emoções.

O SAVE está aberto ao debate contínuo com os professores, que são convidados a se verem como uma equipe executando uma pesquisa inovadora sobre sua própria prática. Essa é uma prática que não deveria ficar a cargo apenas dos professores, devendo ser baseada no princípio educacional de “comunidade escolar”: professores, alunos, famílias e ambiente social – todos os elementos que deveriam se unir no trabalho educacional, ao invés de deixar a escola se tornar um lugar fechado em seus próprios problemas.

O SAVE incluiu linhas de conduta no campo do treinamento de professores, trabalhando com processos que são paralelos aos utilizados na implementação dos currículos junto aos alunos. O treinamento permanente dos professores deve andar de mãos dadas com a inovação educacional, no sentido de os professores perceberem sua atuação profissional como estando vinculada à pesquisa e à otimização dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidas por eles. É por essa razão que a linha proposta pelo SAVE é de treinamento na própria escola (Ortega, Gandul e Fernández, 1998).

Embora boa parte dos problemas de maus-tratos surjam nas próprias escolas, muitos são os professores que pensam que sua origem pode ser encontrada nas falhas da educação dada na família e na influência exercida pela sociedade e por seus valores sobre os alunos. Enquanto isso, as famílias e a sociedade vêm a escola como o lugar que deveria estar oferecendo as respostas necessárias à educação integral das crianças. No entanto, parece não haver comunicação entre os dois lados. O problema tem que ser elaborado e, para tanto, o SAVE propõe (Ortega e Fernández, 1998) sistemas para aperfeiçoar a comunicação entre as famílias e as escolas.

Os sistemas concretos por nós sugeridos não são os únicos existentes e, para que dêem resultados, têm ter a aprovação de toda a equipe docente. Por essa razão, o SAVE sugeriu áreas de trabalho propostas como programas concretos, e dá a cada equipe a incumbência de dar forma a essas atividades.

A prevenção da violência por meio do aperfeiçoamento das condições de convivência implica, como todos os demais processos preventivos, a mobilização de muitas motivações que não podem ser limitadas à área restrita de um programa concreto, tendo que ser distribuídas em diversas frentes. A educação das emoções, sentimentos e valores não pode se tornar um simples esquema no processo, mas a incorporação de objetivos, conteúdos e estratégias ao processo curricular pode permitir que os alunos expressem suas emoções, tomem conhecimento de seus próprios sentimentos e assumam atitudes e valores de respeito mútuo. Nesse processo, vários tipos de atividades e seqüências são válidos para o desenvolvimento dessa área. No SAVE há uma vasta gama deles, apresentados como exemplos, embora não tendo, necessariamente, de ser repetidos em todas as escolas, ou ser executados da mesma forma.

Ao propormos o trabalho cooperativo de grupo como uma linha de desenvolvimento curricular não estamos impondo aos professores e alunos uma única linha de ação, mas sim dando ênfase ao fato de que o aprendizado cooperativo também gera uma melhor comunicação, maior interesse pelos outros, a criação conjunta do conhecimento, respeito pelas próprias idéias e pelas idéias alheias, etc. No âmbito de um modelo cooperativo, cada professor ou equipe docente saberá como implementar os objetivos e conteúdos específicos do currículo a ser desenvolvido por eles.

A oferta de uma diretriz de trabalho para abordar a convivência, convivência essa que necessariamente será profundamente democrática, não surtirá qualquer efeito se essa diretriz for aplicada como um esquema fechado, no qual o professor é um mero executor. A administração de qualquer fenômeno social e, portanto, da vida escolar, implica que o administrador seja capaz de fazer interpretações gerais e específicas dos processos que ali ocorrem, das relações cotidianas, inclusive, e tenha a capacidade de formular sistemas reguladores para orientar a escola em termos de hábitos e convenções que sejam da livre escolha dos participantes. O gerenciamento democrático de todas as regras de conduta que têm de ser tornadas obrigatórias, mas que são livremente escolhidas e não impostas, é uma tarefa complexa, que só pode ser concretizada se os fatos forem interpretados com liberdade. O SAVE oferece sugestões para a interpretação correta dessas situações, para a obtenção de recursos e para tirar partido das conseqüências estabelecidas dos sistemas de comunicação e do exercício do poder. Ir além

de oferecer diretrizes seria interferir na capacidade decisória que os professores devem possuir, como gerentes.

ALÉM DA PREVENÇÃO: INTERVENÇÕES QUANTO AOS RISCOS

O fato de o SAVE dar ênfase à prevenção por meio do bom convívio na escola não significa que tenhamos esquecido a existência de crianças que, devido a suas condições pessoais, familiares e sociais, correm o risco de virem a se envolver em problemas de intimidação. Assédio psicológico, insultos, xingamentos e caçoadas, exclusão, marginalização ou isolamento social – todas essas coisas representam um risco a que muitos alunos estarão expostos, caso não recebam apoio. O projeto SAVE oferece diretrizes específicas, formuladas para ajudar esse alunos com programas que, necessariamente, são inéditos no currículo, devendo ser implementados conjuntamente com ele.

CÍRCULOS DE QUALIDADE

A formação de grupos de alunos que estejam interessados em problemas sociais e preparados para contribuir para o manejo das dificuldades existentes e encontrar as melhores soluções é um processo de intervenção social que surte efeitos muito positivos. Esses processos inespecíficos exigem, antes de mais nada, a formulação clara do problema, seguida pela adoção das providências necessárias. Esses grupos são conhecidos como os círculos de qualidade.

Os círculos de qualidade são sistemas de intervenção organizacional, social e de vinculação comunitária que visam enfrentar os problemas sociais que não podem ser solucionados através dos esforços de uma única ou de umas poucas pessoas, exigindo a participação gradual de toda a comunidade. Para tanto, é formada uma pequena comissão, composta por pessoas que têm conhecimento claro do problema a ser tratado e que irão mobilizar os recursos necessários para implementar as mudanças a serem efetuadas quando ocorrerem problemas.

Os círculos de qualidade, concebidos para evitar a ocorrência futura de violência ou de maus-tratos nas escolas, são uma medida que pode ser

adotada e mantida contanto que determinados recursos estratégicos sejam conhecidos e utilizados. A formação de um grupo incumbido de uma tarefa concreta é um processo educativo de grande potencial para o aperfeiçoamento das condições que cercam o risco de surgimento de violência nas escolas. Numa seqüência de reuniões periódicas e sistemáticas onde são discutidos os diversos aspectos do problema, a busca de recursos materiais e humanos e o enfrentamento direto das dificuldades inerentes a toda e qualquer mudança institucional ou social são tratados por um grupo de alunos, alguns deles de risco e outros que, graças à sua posição social, têm a capacidade de desempenhar uma função de estímulo e apoio.

Esses alunos consolidam seu papel como agentes das mudanças, tornam-se cômicos de suas responsabilidades como membros do grupo e constroem sua própria auto-estima. Quando o trabalho consiste em evitar a ocorrência de intimidação e de comportamentos abusivos entre os colegas, o efeito do círculo de qualidade se alastra, criando uma atmosfera de vigilância contra a violência, que serve de advertência aos intimidadores e dá segurança às vítimas em potencial. Se medidas concretas forem tomadas para o aprimoramento da organização social da classe e da escola, o prestígio do grupo aumentará, com o conseqüente reconhecimento social de seus integrantes.

A criação e a manutenção dos círculos de qualidade são maneiras de abordar a prevenção da violência que podem ter resultados altamente positivos para o trabalho com crianças “de risco” (Ortega e del Rey, 1998).

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Nem todos os problemas de relacionamentos interpessoais levam à violência e à vitimização. Muitos comportamentos agressivos e maus-tratos são recíprocos, sendo muitas vezes difícil distinguir entre vítimas e agressores. Pode ocorrer de conflitos sociais e interpessoais tomarem a forma de confrontação entre duas pessoas ou dois grupos, desenvolvendo-se de maneiras muito diversas. Situações extremamente complexas são assim criadas, nas quais se torna necessário esclarecer quem é responsável pelo que, e como reverter a um sistema mais apropriado de relações. O conflito que, em si, não é razão para a deterioração das relações, mas pode chegar a produzir esse efeito, uma vez que apenas raramente as pessoas e grupos contam com os sistemas de comunicação necessários

para lidar de forma sensata com os conflitos. Uma linha artificial de mediação de conflitos torna-se então necessária.

Nos últimos tempos, a prática da mediação se vem afirmando em nossa cultura, tendo-se mostrado útil em muitas áreas, que vão da Psicologia ao Direito. Essa ferramenta social, entretanto, é, no sentido mais estrito, uma estratégia psicológica de intervenção. Arbitrar duas partes em conflito significa fazê-las reconsiderar suas posições, aprender a ouvir as opiniões de seus supostos adversários, reconhecer mutuamente o valor de cada um ou, pelo menos, estar disposto a ceder terreno e alcançar um nível relativo de acordo. A arbitragem exige diálogo em terreno comum, com regras que incluem a reciprocidade e excluem a arrogância ou o predomínio de uma das partes sobre a outra. O árbitro, nesse sentido, está presente para assegurar que as regras sejam respeitadas no decorrer da arbitragem.

O treinamento de mediadores e a criação e manutenção de programas de arbitragem podem ser de grande potencial, quando se trata de lidar com conflitos entre pares. Nossa proposta (Ortega e del Rey, 1998) foi a de introduzir a arbitragem nas escolas para trabalhar com o fenômeno dos maus relacionamentos entre alunos, evitando que estes venham a ser afetados por problemas de violência real. Não se trata de afirmar que a arbitragem sempre alcance êxito, mas apenas de ressaltar seu potencial como meio de prevenção, quando há poucas possibilidades de os conflitos se resolverem por si mesmos devido à incapacidade dos alunos de abrir mão de suas posturas intransigentes e não-cooperativas.

O estabelecimento de programas de mediação exerce influência também sobre os sistemas de valores dos alunos, tendo efeitos inespecíficos sobre as micro-culturas de pares, uma vez que eles sabem que podem contar com um recurso externo, que fornecerá ajuda nas ocasiões em que eles forem incapazes de ajudarem-se a si mesmos.

PROGRAMAS DE AUTO-AJUDA ENTRE PARES

Os programas de auto-ajuda entre pares são semelhantes aos círculos de qualidade e aos programas de mediação, e vêm ganhando importância na medida em que vai ficando patente que os professores e os pais têm dificuldade em ter acesso a muitos desses conflitos e problemas de relações interpessoais.

Quando os problemas são gerados pelos próprios alunos, eles são influenciados pelas características do grupo: convenções semelhantes, valores em comum e reciprocidade moral. Isso significa que as tentativas de intervenção externa, partindo de professores ou de pais, podem não ser particularmente eficazes, devido ao pouco valor atribuído pelos alunos aos adultos, em comparação com o valor conferido aos pares.

A organização e a manutenção de estruturas sociais de pares, com o objetivo de ajudar colegas envolvidos em violência, consiste num modelo de intervenção direta que, embora dispendioso em termos de tempo e treinamento, pode ser altamente eficaz para a criação de um clima de segurança e de convívio escolar. Trata-se de capacitar os alunos que têm dificuldades com o contato social (devido à timidez, problemas familiares, tendência ao isolamento e solidão, e a uma tendência a se misturar com os colegas errados) a extrair benefícios de uma abordagem que conta com o apoio dos professores, mas que, além disso, é exercida pelos pares.

Muito freqüentemente, a vítima é uma criança com poucas habilidades sociais que a transformam num bode expiatório ou num alvo fácil, gerando situações com as quais ela não sabe lidar. O propósito dos programas de auto-ajuda entre pares é fazer com que os alunos possuidores de capacidades sociais fortes e ativas, e que sejam dotados de segurança e liderança natural, canalizem esse potencial em direção a uma atuação pró-social. Essa medida é também uma boa forma de evitar que eles se tornem líderes negativos.

O modelo de auto-ajuda entre pares proposto pelo SAVE foi inspirado num outro, elaborado pelo Prof. H. Cowie (Cowie e Wallace, 1998). Ele consiste numa série de medidas, dotadas de graus variados de complexidade. Essas medidas vão desde a organização de grupos de amizade que oferecem apoio ocasional a meninos ou meninas que não tenham amigos e precisem de alguém para conversar, por meio de atividades ou de simples companhia, de modo que eles não se sintam tão solitários, até Programas de Apoio entre Pares, ou estruturas sociais estáveis, devidamente concebidas em formatos espaço-temporais, humanos e técnicos, que se assemelham a sessões de terapia.

Testamos os programas de auto-ajuda entre pares numa escola primária e numa escola secundária, verificando suas vantagens e desvantagens (Del Rey, Ortega e Rendon, 1999). Uma das conclusões a

que chegamos foi que eles precisavam ser diversificados. No tocante à escola primária, tratava-se de criar um maior número de programas abertos ou de grupos de amizade, ao passo que os alunos de escola secundária obtinham maior proveito com sistemas mais formais de apoio entre pares.

ALÉM DA PREVENÇÃO, A INTERVENÇÃO DIRETA

Os problemas da convivência nas escolas, o surgimento de conflitos não-solucionados e a presença de maus-tratos e comportamentos abusivos entre os alunos requerem diferentes níveis de intervenção. Já indicamos que a intervenção preventiva é o objetivo básico a ser alcançado por meio da otimização da convivência, do ensino da cooperação e da educação das emoções, sentimentos e valores. No entanto, quando se leva em conta as crianças que se envolvem em problemas graves de intimidação verbal e física, de assédio psicológico e abuso de poder e/ou exclusão social e violência indireta, é evidente que a escola tem de adotar sistemas de intervenção direta.

O número de meninos e meninas afetados por esses problemas nunca é muito alto. Cinco por cento nas escolas secundárias e oito por cento nas escolas primárias são os níveis máximos, quando a referência aceita é a autopercepção de ser vítima ou agressor. Isso significa que não mais de um ou dois alunos por turma vão exigir atenção especial, ou como vítimas ou como agressores.

O SAVE formulou e apresentou propostas de programas de intervenção direta, visando trabalhar educacionalmente com essas crianças, sem excluí-las de seus grupos sociais de referência (turma, grupos de amigos, etc.). De todos os programas possíveis, escolhemos três estratégias concretas, ou métodos de intervenção direta contra a violência interpessoal: divisão de responsabilidades (método proposto por A. Pikas, 1987) treinamento da autoconfiança e desenvolvimento de empatia (Ortega, 1998).

O MÉTODO PIKAS

Anatole Pikas, um dos mais renomados pesquisadores do problema do mau relacionamento entre alunos e do fenômeno de comportamentos abusivos entre pares, formulou um modelo de intervenção que trabalha dentro da estrutura social das crianças afetadas

por esse fenômeno, usando um processo muito refinado de desestruturar para depois reestruturar as redes sociais que lhe dão sustentação, com base em sistemas de apoio. Trata-se de desmontar os fortes vínculos de dominação existentes e substituí-los por vínculos emocionais fortes, mas também por apoio e assistência.

Esse é um método complexo, que exige um bom treinamento e que não parece se prestar ao uso por professores. Ele se adapta melhor ao trabalho extremamente especializado dos psicólogos e dos psicoeducadores que lidam com orientação educacional. O valor do método reside em seu desenvolvimento correto, que requer um grande domínio das condições psicossociais dos grupos de crianças e adolescentes, domínio esse que não pode ser exigido dos professores ou tutores. Mesmo assim, o potencial e a importância do método são incontestáveis.

O projeto SAVE recomendou essa estratégia de intervenção direta em casos onde a violência apresenta-se com clareza e afeta pequenos grupos de crianças que desempenham papéis bem-definidos (agressor, vítima e grupos de espectadores apoiando o agressor). Embora tenhamos conduzido uns poucos experimentos-piloto que produziram bons resultados, nenhuma das escolas que participaram do SAVE adotaram o método Pikas como estratégia de longo prazo e nós, conseqüentemente, não possuímos resultados concretos para discutir.

PROGRAMAS DE TREINAMENTO DA AUTOCONFIANÇA

Quando o fenômeno da violência entre colegas se apresenta em sua forma mais cruel, estabelecendo modelos de comportamentos abusivos, de assédio e de maus-tratos, suas conseqüências nocivas geralmente se concentram numa vítima que, direta ou indiretamente, assume o papel de bode expiatório ou de alvo fácil. Quando o problema já vem de longa data e se encontra altamente estruturado, a vítima perde o restante de suas poucas habilidades sociais, sua auto-estima e acaba por submergir em sua própria incapacidade de ação. É nesse ponto que se tornam necessários os métodos especiais e diretos de treinamento da autoconfiança, que auxiliam os alunos que sofrem intimidação social e maus-tratos psicológicos.

A autoconfiança é o traço de personalidade que nos permite afirmar nossas próprias convicções e defender nossos pontos de vista, atitudes e

comportamentos, sempre que acreditamos ter razão, ou quando os fatos demonstram que temos razão. Todos nós mostramos um grau suficiente de autoconfiança – diferente da agressividade – quando falamos a nosso próprio respeito, escolhemos a partir de diferentes opções, nos apresentamos a outros, etc.

As crianças que são vítimas de seus pares vêem deteriorar o nível de autoconfiança necessário para lidar com as tarefas sociais. O efeito da violência nas vítimas destrói sua auto-estima – a própria base do comportamento auto-afirmativo. Desse modo, quando a violência interpessoal é detectada na escola, a intervenção direta sobre as vítimas torna-se necessária, visando a reconstruir sua autoconfiança perdida e sua auto-estima deteriorada.

Esse tratamento específico não significa isolamento. Os programas de treinamento de autoconfiança, como muitos outros programas de ensino de habilidades sociais, têm de ser implementados sem que haja distorção dos contextos naturais nos quais os alunos convivem no dia-a-dia. A estrutura e o funcionamento de suas habilidades sociais têm de ser trabalhadas em profundidade, para que eles não apenas assimilem determinados hábitos, atitudes e comportamentos, mas também que eles consigam abandonar outros, o que é ainda mais difícil de ser conseguido.

Nós propusemos (Ortega *et al.*, 1998) essas estratégias para crianças que são vitimizadas na escola. No entanto, como aconteceu também com o método Pikas, não realizamos aplicações contínuas de experimentos desse tipo, embora tenhamos experimentos-piloto que produziram bons resultados.

PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE EMPATIAS

O problema de violência nas escolas não afeta apenas as vítimas. Crianças dominadoras, aproveitadoras e intimidadoras representam um risco não apenas para o desenvolvimento social futuro das vítimas, mas são também um perigo para si próprias e para todos os demais. Um modelo educacional global, que tenha como objetivo enfrentar o problema em toda a sua complexidade, não pode deixar de lado os meninos e as meninas que se comportam de forma violenta.

Muitos desses valentões de escola são, na verdade, vítimas de assédio, abuso ou violência em sua própria família ou ambiente social. Essas crianças

sofrem de graves distúrbios de personalidade e necessitam urgentemente de tratamento. Elas apresentam sérios déficits de empatia, a característica humana básica que permite compreender os sentimentos alheios e colocar-se no lugar dos outros, principalmente quando se trata de sofrimento.

Muitas dessas crianças intimidadoras têm de ser especialmente ensinadas a desenvolver sensibilidade para os sentimentos alheios. Esses programas de desenvolvimento de empatia foram formulados tendo em mente especificamente essas crianças, o que não significa que elas devam ser isoladas. O enfoque no desenvolvimento da empatia entre crianças de escola primária e secundária exige um certo conhecimento das técnicas de intervenção psicoeducacional, não implicando, contudo, o isolamento das crianças de seu contexto natural.

Tomando como base experimentos-piloto, formulamos um sistema específico (Ortega *et al.*, 1998) para o desenvolvimento de um programa de empatia que tem como alvo alunos que demonstram uma tendência a se comportar de forma violenta em relação aos demais. No entanto, ainda não nos foi possível desenvolver, a longo prazo, um experimento dessa natureza, que nos permitisse a obtenção de resultados concretos.

AS AUTORIDADES EDUCACIONAIS E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: O PROGRAMA EDUCACIONAL DE PREVENÇÃO DE MAUS-TRATOS ENTRE COLEGAS

Em 1995 e 1996, a imprensa internacional, nacional e regional passou a dar cobertura ao fenômeno da violência escolar. É interessante notar que as primeiras notícias e matérias davam ênfase – de forma bastante sensacionalista – a casos isolados e específicos, e que, pouco a pouco, a questão passou a receber tratamento mais sério, documentado e rigoroso. Mesmo assim, independentemente desses e de outros fatos interessantes, que serviram para despertar a consciência do público para o fenômeno, deve ser dito que foi apenas quando a violência se tornou visível como fenômeno social que as Autoridades Educacionais se deram conta da necessidade de implementar sua própria intervenção educacional.

Em dezembro de 1996, a equipe de Pesquisa Psicoeducacional por mim coordenada recebeu do Conselho Regional de Educação a determinação de formular um Programa Geral para a Prevenção dos Maus-Tratos entre Alunos. Deve ser dito, a favor do Conselho Regional, que

essa foi a primeira iniciativa a ter lugar em nosso país. A partir de então, outras tiveram início, partindo de solicitações oficiais, como a da Comunidade das Ilhas Canárias, em 1997; a da Comunidade de Madri, em 1998, e a que vem sendo executada pela Comunidade de Aragão. Mas a iniciativa andaluz foi a primeira.

A solicitação do Conselho, apresentada pelo Diretor-geral de Avaliação do Ensino e Treinamento de Professores, propunha a criação de um serviço de linha telefônica de discagem gratuita. Nossa contraproposta, contudo, foi a criação de um programa específico, atuando em diversas frentes e incluindo o serviço telefônico, proposta essa que foi muito bem recebida por todos os técnicos responsáveis pelos Programas de Aconselhamento Especial. O Programa Educacional para a Prevenção de Maus-tratos entre Alunos nasceu então, sob o lema: *Diga Sim à Amizade e Não à Violência. Manifeste-se.*

Esse programa, denominado de *Andaluzia contra a Violência Escolar*, foi concebido como um enfoque de política educacional para o Conselho, e como um projeto de pesquisa para o grupo que o formulou, o que implicava que essa equipe seria responsável por seu planejamento e desenvolvimento, pela coleta de informações e pelo treinamento do pessoal que o implementaria, desde a pessoa responsável pelo serviço telefônico até os técnicos e funcionários do Conselho que necessitassem de conscientização ou de treinamento, e também pela concepção e redação de todos os textos nos quais se baseariam os processos.

Cinco áreas de trabalho foram vistas como necessárias:

- Conscientização da sociedade, da família e dos professores quanto ao problema da violência escolar e à necessidade de reduzi-lo.
- Treinamento específico dos professores quanto ao problema da intimidação por colegas, em dois níveis:
- intermediários: orientadores, inspetores e chefes de treinamento permanente
- agentes diretos: professores de escolas primárias e secundárias.
- Instituição de pesquisas sobre os níveis e as características da violência entre os alunos de escola secundária.
- Instalação de uma linha telefônica de discagem gratuita de disque-ajuda para tratar dos pedidos de orientação partindo de alunos afetados pela violência escolar.

- Produção de um conjunto de recursos educativos impressos e audiovisuais, para servir de apoio concreto aos professores que, tendo conhecimento do problema, desejem implementar os sistemas educativos em suas escolas.

O desenvolvimento conjunto dessas cinco áreas produziria o efeito colateral benéfico de cada uma delas dar sustentação às demais. Sua coordenação e equilíbrio, em termos temporais e de programação, resultaria em uma das áreas ser mais eficaz que as outras, apesar de cada uma delas poder ser organizada e aplicada isoladamente. O lançamento do “telefone-amigo” – a linha de discagem gratuita – foi programado para ocorrer simultaneamente à primeira campanha de divulgação e conscientização.

Essa campanha foi montada por meio do uso de um conjunto de recursos que pudessem ser usados como veículos informativos, mas também como material didático para uso em sala de aula (brochuras, cartazes, adesivos, marcadores de página, etc.). O acréscimo de informações fornecido pela campanha de conscientização levou ao aumento das chamadas recebidas pela linha de disque-ajuda. A chegada do material didático nas escolas resultou em pedidos de informação e de treinamento, por parte dos professores, o que criou um aumento paralelo dos cursos de treinamento, seminários e produção de material informativo.

A área de pesquisa do programa permitiu que nós, por um lado, déssemos prosseguimento à coleta de dados sobre o fenômeno da violência entre colegas e, por outro, estabelecêssemos vínculos com os Departamentos de Orientação Educacional das Escolas, coordenando os trabalhos de treinamento dos intermediários, particularmente dos orientadores escolares.

Os dados descritivos provenientes desse segundo estudo (Ortega e Ângulo, 1998) nos forneceram uma visão mais clara do problema, tal como ele ocorre em nossas escolas secundárias, o que nos será de grande utilidade quando viermos a analisá-los em maior profundidade, de modo a compreender as relações existentes entre os diversos fatores decisivos.

Os relatórios que nos chegaram das linhas de disque-ajuda nos forneceram dados qualitativos sobre como as vítimas se sentem, sobre até que ponto elas contam com ajuda vinda do ambiente, sobre quem são os intimidadores, como eles agem, etc. (Gómez e Palacios, 1998)

O material didático elaborado para dar sustentação às medidas de prevenção da violência a serem tomadas pelos professores reuniu o trabalho executado ao longo do projeto SAVE, transformando-o numa proposição que acreditamos ser consistente, globalizada e capaz de oferecer aos professores recursos que poderão ser usados, ilustrações que servirão de pontos de partida e idéias que ajudarão na compreensão dos problemas em questão. Em termos de pesquisa, o Programa Educacional para a Prevenção dos Maus-Tratos entre Alunos representou um grande incentivo e, em termos de intervenção educativa, ele consistiu num enorme esforço envidado por uma vasta comunidade de atores educacionais que contribuíram com seu tempo, motivação e entusiasmo, na tentativa de enfrentar o problema da violência escolar de forma global e abrangente, transformando-o numa área de trabalho inovadora.

O PROJETO EUROPEU PARA O ESTUDO E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

O trabalho realizado pela equipe de pesquisa por mim coordenada não teria sido possível sem o apoio de uma rede de colegas de outras universidades. Trabalhamos lado a lado com equipes de pesquisa do Reino Unido, da Itália, de Portugal e da Alemanha, sob a coordenação do Professor Smith, da Universidade de Londres. Diversos projetos bilaterais, com diferentes fontes de financiamento, resultaram, em 1997, num projeto conjunto que visava ao estudo da natureza da violência entre pares e sua prevenção. Desde então, estamos trabalhando sobre esse tema, somando esforços e coordenando áreas de trabalho. A descrição do fenômeno em diferentes culturas, a unificação dos métodos de estudo, a análise das causas e dos efeitos e a avaliação dos métodos de intervenção de forma a combater o problema da intimidação por colegas, tudo isso se tornou área de trabalho conjunto para pesquisadores jovens e não tão jovens.

Esse projeto, financiado pela Comissão Européia, articula dois grandes objetivos: o do estudo do problema e o da formação de jovens pesquisadores. Entrar nos detalhes desse trabalho de pesquisa seria extrapolar os limites do presente ensaio. Basta dizer que ele vem se convertendo numa fonte permanente de conhecimentos que, se não

universais, são pelo menos europeus, enfocando a necessidade de penetrar no obscuro e destrutivo fenômeno da violência interpessoal, em seus efeitos de curto e de longo prazo e na necessidade de assumir a clara determinação de erradicá-lo, não apenas nas escolas mas também nas famílias, locais de trabalho e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- CEREZO, F.; ESTEBAN, M. El fenómeno bully-victima entre escolares: diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. v. 14, n. 2, p. 131-145.
- COWIE, H.; WALLACE, H. *Peer support: a teachers manual*. Londres: The Prince's Trust, 1992.
- GOMEZ, B.; PALACIOS, R. Ayudados desde fuera: el teléfono amigo. In: ORTEGA, R. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1998.
- HASELAGER, G. T.; YANLIESHOUT, C. F. Social and affective adjustment of self and peer reported victims and bullies. In: 5ª CONFERÊNCIA EUROPÉIA SOBRE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO. *Actas*. Sevilla: Universidade de Sevilla, 1992.
- HIRANO, K. Bullying and victimization in Japanese classrooms. In: 5ª CONFERÊNCIA EUROPÉIA SOBRE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO. *Actas*. Sevilla: Universidade de Sevilla, 1992.
- ORTEGA, R. Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, n. 27-28, p. 191-216, 1994b.
- _____. Violence in schools: bully-victim problems in Spain. In: 5ª CONFERÊNCIA EUROPÉIA SOBRE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO. *Actas*. Sevilla: Universidade de Sevilla, 1992. p. 27.
- _____. Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación. In: 5ª CONFERÊNCIA EUROPÉIA SOBRE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO. Sevilla:, Universidade de Sevilla, 1994a. p. 27.

- _____. Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. In: _____ et al. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1998.
- _____; DELREY, R. Estrategias para trabajar con alumnos/as en riesgo. In: _____ et al. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1998.
- _____ et al. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1998.
- PIKAS, A. The common concern method for the treatment of mobbing. In: MUNTHER, E.; ROLAND, E. (ed.) *Bullying: an International perspective*. Londres: David Fulton, 1989.
- SMITH, P. K.; THOMPSON, D. *Practical approaches to bullying*. Londres: D. Fulton, 1991.
- VIERA, M.; FERNANDEZ, I.; QUEYEDO, G. Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. In: ROLAND, E.; MUNTHER, E. (ed.) *Bullying: an International Perspective*. London: D. Fulton, 1991.

9. VIOLÊNCIA E INCIVILIDADE NA ESCOLA: A SITUAÇÃO NA SUÍÇA

*Prof. Alain Clémence*¹

Se um fenômeno vem crescendo vertiginosamente ao longo dos últimos anos, é o do estudo da violência, particularmente o da violência escolar e da delinqüência juvenil. No entanto, os estudos sobre o significado real e sobre a evolução da violência nas escolas são raros. Na Suíça, nenhum estudo desse tipo, nacional ou longitudinal, foi realizado até o presente.

Stauffer (1999) contou cerca de vinte estudos realizados nos últimos anos. No entanto, há um número considerável de textos sobre prevenção e intervenção. Esse hiato entre pesquisas que envolvam coleta de dados e a aplicação de diversas medidas sem qualquer avaliação prévia da situação caracteriza muitas das maneiras de abordar o fenômeno da violência. Depreende-se daí que a definição e a extensão da violência são vistos como óbvios, não necessitando de questionamento. As iniciativas citadas por Stauffer (1999) contam com o apoio do Centro Suíço de Prevenção da Criminalidade (CSPC), que concebeu uma campanha nacional de prevenção, denominada *Unidos contra a violência*, para o período de 1999/2000, sob o patrocínio dos chefes dos departamentos de justiça e de polícia, responsáveis pelo “fortalecimento da ação policial de modo a colaborar com o ambiente escolar e com os especialistas em educação” (CSPC,1998). Vale a pena mencionar aqui a complexidade com que se vêem confrontados os estudos empíricos na Suíça, em razão da organização federalizada das escolas, da polícia e da justiça. Há tantos sistemas escolares quanto há cantões, com grandes variações relativas à seleção de alunos e ao treinamento de professores. Por exemplo, determinados cantões adotaram um sistema heterogêneo de opções para o ciclo inicial das escolas secundárias (de 11 a 14 anos), eliminando assim as matérias escolares tradicionais mantidas por outros cantões. Além disso,

¹ Universidade de Lausanne, Suíça.

dependendo do caso, os alunos podem ingressar na escola secundária após seis, cinco ou até mesmo quatro anos de escola primária. Além dessas características específicas dos diferentes cantões, há também as diferenças lingüísticas, relacionadas a discrepâncias econômicas e políticas. Tudo isso em parte explica por que os estudos de âmbito nacional são tão raros.

Devemos, em primeiro lugar, tratar dos estudos realizados por Eisner e seus colegas, na conurbação de Zurique (Eisner e Manzoni, 1998; Eisner, Manzoni e Ribeaud, 2000). Os resultados desses estudos mostram que a delinqüência entre menores, principalmente as agressões físicas, aumentaram, na Suíça, a partir de inícios da década de 90. Uma tendência semelhante pode ser observada na maioria dos países ocidentais. Durante esse mesmo período, o número de delitos cometidos por adultos ou decresceu ou permaneceu estacionário. A interpretação desses resultados, que têm como base estatísticas policiais, dá margem a divergências. Uma delas relaciona-se à questão de se o aumento verificado não seria devido à maior atenção dada à delinqüência juvenil, levando assim a um aumento da intervenção policial (ver Sack, Eisner e Forster, 1999).

A SITUAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

No tocante ao ambiente escolar, apresentamos os resultados de um estudo realizado por nós na Suíça francófona, que fez parte um programa nacional de pesquisas sobre a violência cotidiana, de iniciativa do Fundo Nacional Suíço de Pesquisas Científicas (Clémence, Rochat, Cortolezzis, Dumont, Egloff e Kaiser, a ser publicado). À medida em que formos prosseguindo, daremos informações provenientes de outros trabalhos cujo principal propósito seja o de tratar de diferentes questões escolares (consumo de álcool e tabaco, por exemplo).

O Referencial da Pesquisa

Essas pesquisas tomaram por base a coleta e a análise de dados provenientes de diversas fontes. O trabalho de campo foi executado em três estágios. Em junho de 1997, enviamos um questionário aos diretores de todas os estabelecimentos do primeiro ciclo da escola secundária de língua francesa (129 respostas). Com base nesses dados, no inverno de 1998, realizamos uma enquete usando um questionário-padrão,

direcionado a alunos e professores de 12 escolas caracterizadas por situações e experiências contrastantes (1.265 questionários para alunos e 194 para professores). Enviamos também um questionário resumido às forças policiais dos cantões, aos órgãos judiciais, varas de infância e adolescência, e a várias instituições escolares e extracurriculares (departamentos médico-pedagógicos e departamentos de proteção à criança, por exemplo) e às associações de pais de alunos dos cantões de Vaud e Genebra. Essas organizações foram convidadas a nos enviar relatórios ou dados estatísticos sobre o fenômeno em questão. Por fim, no verão de 1998, entrevistamos 42 alunos e 42 professores, a maioria dos quais havia tomado parte na fase anterior. Entrevistas semelhantes foram realizadas com 41 mães e pais de alunos.

O procedimento usado por nós teve como objetivo identificar o problema da forma a mais completa possível, por meio da coleta de material junto à maioria das pessoas interessadas, consistindo também numa estratégia para o desenvolvimento de pontos de vista. Tanto nas abordagens globais das equipes diretoras como nas histórias narradas pelos alunos e por seus pais, tentamos avançar da descrição do ambiente até a compreensão da dinâmica em questão.

Os questionários foram formulados com o propósito de determinar a extensão da violência escolar e de avaliar as medidas tomadas para contê-la ou evitá-la. Com isso em mente, formulamos uma pergunta crucial, que tratava do significado da violência, ou seja, não apenas de sua definição mas também de sua função no contexto escolar. As perguntas foram formuladas de maneira a nos permitir inventariar as situações violentas vividas pelos alunos, professores e diretores. Com o fim de definir o que é normal, grave ou violento no ambiente escolar, propusemos um conjunto de situações as quais, com graus variados de intensidade, evocavam problemas de dominação e violência, indisciplina e incivilidade. Pediu-se aos entrevistados que julgassem essas situações usando escalas. Além disso, fizemos perguntas sobre suas preocupações, medos e sentimentos de insegurança. Simultaneamente, as pessoas entrevistadas tinham também que avaliar o risco que elas corriam de serem-se envolvidas em situações desagradáveis. Pedimos aos diretores e professores que avaliassem a qualidade do clima escolar atual e sua evolução ao longo dos anos

imediatamente anteriores. Uma outra seção do questionário tratava das explicações para as causas da violência.

Mesmo se levarmos em conta apenas algumas de suas características, devemos observar que as escolas são extremamente diversificadas, devido, principalmente, ao seu tamanho e aos traços distintivos de seus cantões. Por exemplo, a percentagem de alunos estrangeiros varia enormemente conforme o cantão (indo de uma média de quase 50%, em Genebra, até menos de 10%, no Jura) e o tamanho da escola (o índice de alunos estrangeiros é maior nas áreas urbanas, onde se encontram as maiores escolas, que nas regiões rurais).

A Definição de Violência Escolar

Para avaliar a violência escolar, precisamos primeiramente saber como os principais protagonistas demarcam a linha entre atos violentos e não-violentos. Também é necessário saber que nível de gravidade eles atribuem a esses atos.

Em termos gerais, os professores têm uma definição mais ampla de violência que os alunos, uma vez que eles incluem nessa lista muitos atos que os alunos não incluiriam. No entanto, há uma similaridade de pontos de vista entre esses dois grupos sobre o que é violência óbvia e o que não é. Descortesia e gazeta de aulas certamente não consistem em violência, enquanto extorquir dinheiro com ameaças e agressões físicas entre dois protagonistas em desigualdade de condições claramente o são. É quando se trata dos atos que os alunos considerariam como “intermediários” que as duas posições divergem. As agressões entre pares e as agressões verbais são vistas como violência com mais clareza pelos professores que pelos alunos.

Os alunos, portanto, definem a violência como uma agressão intencional, principalmente física, a pessoas em desigualdade de condições. A oposição aos professores, principalmente na escola, não seria vista como violência, mas sim como uma brincadeira, se nos basearmos na avaliação de comportamentos como por exemplo: *atirar com uma pistola d'água num passante*, ou *dizer a um professor que você não se importa com o que ele diz*, ou até mesmo *fazer grafitti nas paredes da escola*.

Consideremos esses mesmos atos a partir do ângulo da avaliação de sua gravidade. Aqui, as diferenças entre os dois grupos não são tão marcantes, e observamos que os alunos consideraram atos cuja violência eles haviam antes negado, como pichar com tinta *spray*, como sendo mais graves do que os professores os haviam considerado. Ataques verbais (*grosseria* e *insultos*) são vistos como mais graves que violentos, principalmente pelos alunos. A divergência mais evidente entre alunos e professores, entretanto, é sua avaliação da agressão entre pares. Em total contraste com os professores, os alunos consideram que *ser descortês com um professor* é mais grave que *chutar um outro aluno*.

São principalmente os adultos que vêem problema nos alunos baterem uns nos outros. Esse resultado é ainda mais significativo à luz do fato de que os alunos concordam com os professores no tocante aos atos mais extremos contidos nas representações de violência. Além disso, os alunos acreditam que agredir crianças menores é um ato bastante grave, embora, aqui também, eles sejam menos severos que os professores, em seu julgamento. Finalmente, observamos que a descortesia aparece como menos grave à medida em que os alunos se tornam mais velhos. Deve ser especificado que aqueles que atacam a integridade alheia vêem esses atos como menos violentos e menos graves que aqueles que não o fazem, ou que aqueles que são vitimados.

A Extensão da Violência Real nas Escolas *Visão Geral da Situação*

O propósito de uma das perguntas feitas aos diretores foi o de inventariar as escolas onde situações vinculadas à expressão de violência haviam ocorrido no decorrer do ano letivo. Apresentamos uma visão geral das respostas, levando em conta que é o efeito cumulativo da totalidade dos casos que fornece uma pista sobre o panorama geral. Um extrato da situação, apresentado na Tabela 1, mostra que esses problemas afetam as escolas de maneira proporcionalmente comparável à mostrada nos dados policiais: os roubos figuram acima dos danos à propriedade, que, por sua vez são mais freqüentes que os ataques físicos. Note-se que exigir dinheiro (ou, em termos mais jurídicos, extorquir ou exigir dinheiro com ameaças) ocorre com tanta freqüência quanto a

violência física entre alunos. Todos esses atos dependem do tamanho da escola, com uma nítida acentuação das situações de maior gravidade nas escolas maiores.

Tabela 1
Proporção (%) das escolas afetadas por diferentes problemas durante o ano letivo

Problemas	Tamanho da escola em número de alunos				Total
	1-199	200-399	400-599	600 ou mais	
Roubo de dinheiro ou de objetos pessoais	59%	82%	90%	87%	79%
Vandalismo (prédios ou equipamentos)	47%	53%	66%	53%	54%
Chamadas à polícia	27%	32%	59%	67%	45%
Brigas sérias entre alunos	32%	27%	62%	57%	43%
Extorsão	12%	35%	59%	73%	43%
Agressões físicas a alunos praticadas por professores	12%	15%	17%	30%	18%
Assédio sexual	6%	15%	17%	30%	17%
Agressões físicas a professores praticadas por alunos	0%	6%	10%	30%	11%
Incêndios criminosos	3%	3%	3%	13%	6%
Sem problemas	6%	3%	0%	0%	2%
Número de escolas (=100%)	34	34	29	30	127

Essas foram as respostas dadas pelos diretores de escolas.

O impacto do tamanho da escola é perfeitamente lógico, em razão do fato de a probabilidade de um incidente vir a ocorrer aumentar com o tamanho da população escolar. Nessas escolas, contudo, observamos que o aumento consiste mais numa multiplicação dos problemas do que numa adição àqueles observados nas escolas menores. As diferenças entre os cantões são igualmente claras,

diferenças essas que se mantêm, mesmo quando o tamanho da escola é neutralizado. A principal discrepância ocorre entre Genebra e o restante da Suíça francófona.

As escolas podem ser divididas em duas categorias. O primeiro grupo consta das 45 escolas nas quais o nível de violência real é baixo. Nesses locais, um máximo de seis indicadores factuais foram contados pelos diretores. Desses seis indicadores, o principal é o roubo de dinheiro ou de objetos pessoais e, em menor grau, problemas de gazeta de aulas, de bebidas alcoólicas e vandalismo relacionado aos prédios ou ao equipamento. O segundo grupo inclui 38 escolas, cujos diretores indicaram entre seis e onze tipos de ocorrências ligadas a um clima de insegurança. Às ocorrências previamente mencionadas, podem-se acrescentar os ataques verbais entre alunos e professores, as brigas sérias entre alunos e os casos de depressão entre professores. Por fim, o último grupo é composto de 46 escolas, onde os diretores tiveram de enfrentar mais de onze situações relacionadas à violência. Além das citadas anteriormente, ocorrem problemas de extorsão, roubo de equipamentos escolares, porte de armas e casos de suicídio entre alunos. Podemos, portanto, considerar que cerca de um terço das escolas enfrentam diversos problemas graves. Os casos relatados dizem respeito principalmente à incivilidade, atos que perturbam o bom andamento da escola através da quebra das regras de bom comportamento (ver Debarbieux, 1996, que descreve o mesmo fenômeno na França).

Voltando nossa atenção para a percepção que as pessoas têm da situação, questão essa abordada por meio de uma pergunta sobre o grau de preocupação sentido pelos diretores confrontados com atos de violência, é interessante observar que, neste particular, o impacto do tamanho da escola é grandemente reduzido. Obviamente, essas avaliações foram baseadas tanto em critérios factuais como em comparações com as situações anteriores e as de outras escolas. Dessa perspectiva, todos os diretores acabaram por estimar que a situação de suas escolas era melhor, ou pelo menos semelhante à das demais escolas, nunca pior. Surpreendentemente, os diretores mais preocupados com os problemas de incivilidade foram os de Berna e do Jura, enquanto os de Genebra situaram-se no campo oposto. É provável que a

reestruturação do sistema escolar, que recentemente afetou esses dois cantões (agravada por restrições orçamentárias, no caso de Berna) tenha tido impacto na avaliação desses diretores.

*Indicadores de Mudanças no Significado e na
Forma da Violência Escolar*

Um exame detalhado das respostas sobre a violência factual revela um fenômeno importante, relativo às atitudes para com a equipe de direção e os professores. Propomos a hipótese de que um maior respeito por essas pessoas levará, necessariamente, à diminuição das agressões dirigidas contra elas.

A combinação dos dois resultados (*ataques verbais à equipe de direção e agressões físicas entre professores e alunos*) levanta uma questão crucial sobre a evolução da violência escolar e, por conseguinte, sobre sua recente “descoberta”. Nos grandes centros urbanos, ao que parece, os professores e diretores vêm recebendo ameaças verbais e físicas dos usuários de suas escolas ou, em outras palavras, daqueles que supostamente deveriam confiar neles e respeitá-los. Dito em termos diretos e metafóricos, os pais de alunos vêm alinhando-se de forma ativa para dar apoio a seus filhos na confrontação com a equipe docente. Nas demais regiões do país, as relações mais tensas ocorrem internamente às escolas (como no caso de Valais e, de modo mais geral, nas escolas rurais).

Essa discrepância pode significar que a posição social dos professores manteve-se mais alta nas áreas menos urbanizadas. No entanto, se examinarmos as respostas dadas pelos professores a uma pergunta sobre o enfraquecimento de sua autoridade entre os diversos grupos sociais, essa hipótese não se sustenta. O que parece é que os professores percebem a deterioração de sua autoridade sobretudo entre a população em geral e as autoridades políticas, e apenas em menor grau entre os pais de alunos e alunos.

Uma mudança parece estar ocorrendo nas relações entre os usuários das escolas e os profissionais de ensino. Essa mudança, que é mais nitidamente perceptível nas áreas urbanas, vem gerando maior hostilidade por parte dos usuários com relação aos professores e diretores, ao passo que são os alunos as principais vítimas da

incivilidade nas escolas. No entanto, essa mudança não parece ter colocado em questão o reconhecimento social dos professores.

Nas Escolas

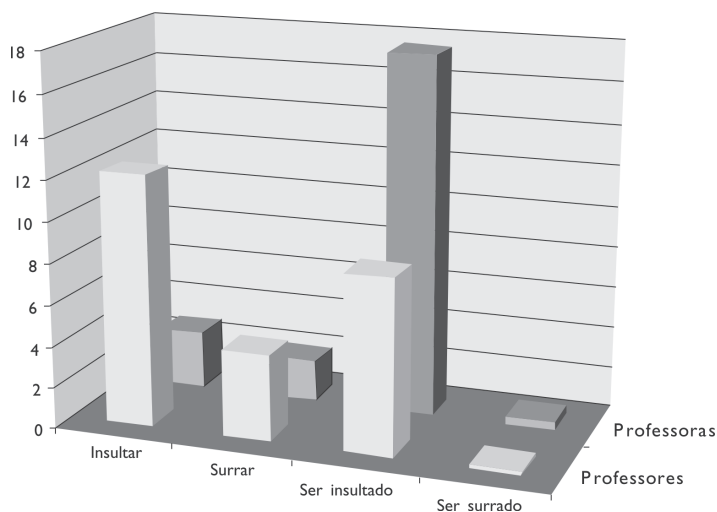
Agora que estabelecemos o quadro geral, é hora de olhar para as escolas, em si. Para tratar dessa questão, começaremos pelo exame das descrições das relações entre professores e alunos em 12 das escolas francófonas selecionadas por nós. Perguntamos a eles se, *no decorrer dos três meses anteriores*, eles haviam cometido, sido vítimas ou espectadores diretos de atos de diversos tipos, capazes de causar danos físicos ou psicológicos a pessoas, ou prejudicar o respeito pela instituição escolar.

O Ponto de Vista dos Professores

Os professores estão mais próximos aos alunos que os diretores, principalmente nas escolas maiores. Eles, portanto, encontram-se diariamente com os alunos, com quem é indispensável estabelecer boas relações, para que os professores possam desempenhar suas tarefas. Foi por essa razão que nos surpreendemos quando menos da metade dos professores nos devolveu o questionário que enviamos a eles. Seria precipitado concluir que esse índice de resposta, modesto se comparado ao dos diretores, refletia uma situação praticamente isenta de problemas. Devemos, entretanto, manter em mente esse dado, ao avaliarmos o ponto de vista dos professores que enviaram respostas, porque ele pode servir para caracterizar uma faixa de professores que, mesmo não se sentindo perturbados pelos conflitos ocorridos na escola, estão no mínimo interessados em trabalhar sobre eles ou simplesmente denunciá-los.

No nível factual, a violência dirigida contra os professores parece relativamente limitada, particularmente no caso de professores do sexo masculino. A violência física é extremamente rara (apenas um único caso no ano letivo de 1997/98) e os roubos são pouco freqüentes. Xingamentos são mais comuns, mas os professores também recorrem a eles.

Figura 1
Relações de incivildade entre professores e alunos
segundo o sexo dos professores



O que mais chama a atenção é a discrepância entre homens e mulheres. As professoras mulheres são mais freqüentemente vítimas que perpetradoras de incivildade, ao passo que, com seus colegas de sexo masculino, é o oposto que ocorre (Figura 1). Esse resultado relaciona-se ao fato de os xingamentos por alunos serem mais comuns nas áreas urbanas, onde o número de professoras mulheres no ensino secundário é alto. Por outro lado, os episódios de professores agredindo alunos são mais freqüentes nas áreas semi-rurais, onde a maioria deles é do sexo masculino. Desse modo, em Genebra, onde o número de professoras mulheres nas escolas secundárias é o mais alto da Suíça, os professores, de modo geral, são mais vítimas que perpetradores de insultos, e os casos de agressão física são mais raros que no Valais, no Jura, em Berna ou em Neuchâtel. Esses resultados, por sinal, coincidem com as respostas dadas pelos diretores.

Observamos que os alunos são as únicas vítimas de agressões físicas: 7% deles afirmaram ter sido fisicamente agredidos por um professor no decorrer dos três meses anteriores, o que foi admitido pelos docentes. Nesses três meses, o oposto em nenhum momento ocorreu, e houve apenas

um único caso no ano anterior. A tendência é a mesma, embora menos nítida, quando se trata de xingamentos (22% dos alunos disseram-se vitimados, contra 14% dos professores). Aqui, também, esse confronto, em boa medida, depende do sexo dos protagonistas. As alterações mais virulentas ocorrem entre homens e meninos. Deve-se observar que os professores enfrentam dificuldades também fora da escola, com 8% deles, nos três meses imediatamente anteriores, tendo sido incomodados em casa por pais de alunos, e alguns pelos próprios alunos. Conflitos entre professores ou entre professores e diretores são raros na Suíça francófona.

Por fim, os alunos dão mostras de descortesia para com os professores. Trata-se aqui de comportamentos de rebeldia, como, por exemplo, *recusar-se a responder*. E é aqui que, sem dúvida alguma, reside a maior discrepância entre a definição de violência dada pelos professores, por um lado, e pelos alunos, por outro.

Problemas Cotidianos

Para esclarecer o vínculo entre indisciplina e violência, perguntamos a diretores e professores como eles lidam, no dia-a-dia, com as várias formas de violência enfrentadas por eles em sua vida profissional. Julgamos conveniente, nesse ponto, deixá-los falar livremente sobre os problemas de vandalismo, de indisciplina grave ou de violência com os quais eles foram confrontados, deixando-os explicar de forma breve a natureza de cada um desses problemas, as medidas tomadas e os resultados alcançados. Eles relataram os sinais de incivilidade enfrentados em seu trabalho na escola. Embora os professores e diretores compartilhem o mesmo local de trabalho, será que a natureza específica de suas funções não resultaria em diferenças, em termos de seus sentimentos em relação à violência? Ao falar sobre a violência nas escolas, estariam eles tratando de uma realidade comum a ambos os grupos? Essas perguntas foram concebidas para servir como diretrizes da nossa maneira de pensar.

Os diretores mencionaram maior variedade de problemas que os professores. Algumas dessas situações apresentavam um nível de gravidade que as situações mencionadas pelos professores não possuíam: consumo de drogas e álcool, extorsão, ataques verbais de alunos contra professores, violência sexual, alarmes quanto a bombas e suicídios. Deve-se notar que praticamente não houve menção às formas de violência que

as pessoas infligem a si mesmas, como anorexia, tentativas de suicídio ou casos de depressão entre professores. O termo violência, portanto, não era interpretado nesse sentido. Em síntese, as cinco categorias de problemas apontadas pelos diretores foram: vandalismo, violência física entre alunos, indisciplina, violência verbal entre alunos e roubos. Os ataques físicos e verbais entre alunos representaram a maioria dos problemas, seguidos de vários tipos de danos causados pelos alunos aos pertences pessoais de outros e, em menor grau, ataques verbais (indisciplina) e físicos cometidos pelos alunos contra os adultos da escola.

Os professores enumeraram 130 situações. Brigas entre alunos, diversas formas de indisciplina (comportamentos pouco acadêmicos, evasão de autoridade e indisciplina em sala de aula) e vandalismo foram os problemas mais freqüentemente enfrentados por eles na escola. Se comparadas às respostas dadas pelos diretores, esses são tipos mais normais de violência. O termo *brigas entre alunos* foi freqüentemente usado nas respostas, sem maiores esclarecimentos. Será que nos vemos confortados com um exemplo clássico de violência escolar que se tornou tão banal que agora dispensa explicações? O vandalismo também figurou com destaque na lista das incivildades cometidas por alunos, ocorrendo de três formas principais: danos ao equipamento ou às instalações escolares, frases insultuosas escritas nas paredes da escola ou das salas de aula, ou nos equipamentos escolares (nas carteiras, por exemplo) e danos a objetos pertencentes aos professores. Os professores que citaram casos de indisciplina em sala de aula descreveram com freqüência incidentes relativamente graves. Apenas um deles mencionou indisciplina generalizada em sala de aula. Não se trata, portanto, de tumultos ou perturbações da ordem que envolvam a turma inteira, mas sim de casos de indisciplina individual que devem ser mencionados. Em suma, os diversos tipos de ataque que os alunos cometem uns contra os outros continuam sendo a forma mais comum de violência testemunhada pelos professores, seguida de danos a equipamentos e de hostilidade dirigida contra os adultos.

Surpreendentemente, a violência verbal mal chega a ser mencionada. Talvez isso se deva à dificuldade de enumerar reações desse tipo, em razão de elas terem se tornado tão comuns no ambiente escolar. Apenas seis professores afirmaram ter assistido a cenas de xingamento entre alunos, inclusive dois casos de racismo. Uma outra situação

assemelhava-se mais a um comportamento ameaçador, e ainda um outro, a zombaria. É fácil imaginar que as muitas brigas descritas foram acompanhadas por trocas de palavras pouco amistosas e, contudo, apenas três professores mencionaram o fato.

Embora tenha havido dois casos de alunos armados de facas, nenhum dos professores citou casos de extorsão, consumo de álcool ou de drogas, assédio sexual ou de alarmes de bombas. Os roubos atribuídos a alunos devem ser vistos com alguma reserva, uma vez que, algumas vezes, não houve identificação do culpado. Os professores não mencionaram atos de violência cometidos contra eles, nem agressões cometidas por professores contra alunos. E, no entanto, sabemos que situações como essas existem, porque pelo menos dois diretores em cada dez mencionaram violência física de professores contra alunos, e quatro entre dez citaram violência verbal. Contudo, na pergunta narrativa, apenas um único caso foi relatado pelos diretores. Embora a pergunta tenha sido formulada sem mencionar o presumível perpetrador desses atos, os professores limitaram-se sempre a falar dos alunos. Três professores admitiram ter dado um tapa num aluno, em reação a insultos graves, e um outro admitiu ter chutado um aluno no traseiro. Eles, entretanto, não escreveram essa resposta na seção dedicada à descrição das situações de violência, mas sim na que tratava da descrição das providências tomadas.

Entre os Alunos

Passemos agora às relações de antagonismo entre alunos, algo que muitas vezes é confundido com violência escolar. Como já vimos, os professores dão ênfase a essas formas cotidianas de incivilidade, principalmente às trocas de socos e pontapés. Trataremos agora das respostas dadas pelos alunos. Em nosso estudo, o exame de três aspectos da incivilidade – agressão física, extorsão e roubo – revelaram três dinâmicas importantes. Para evitar interpretações divergentes, é importante descrever com precisão a maneira pela qual as perguntas foram colocadas.

Agressão física

- Bater num colega que caçoou de você (perpetrador).
- Apanhar de meninos ou meninas de sua escola (vítima).

- Conhecer um menino ou menina que apanhou dos alunos de sua escola (espectador)

Extorsão

- Forçar um aluno a lhe dar dinheiro ou alguma outra coisa que você queira (perpetrador).
- Ser forçado por alunos da escola a entregar a eles dinheiro ou outros objetos que lhe pertencem (vítima).
- Conhecer um menino ou menina que praticam extorsão (espectador)

Roubo

- Roubar objetos ou roupas que pertencem a outros alunos (perpetrador).
- Ter objetos seus roubados (vítima).
- Não examinamos esse aspecto do ponto de vista do espectador.

A pergunta foi feita aos espectadores para que pudéssemos ter uma idéia da atenção dada ao problema e, até certo ponto, do medo assim gerado. Isso também nos forneceu um indicador – embora limitado – da importância atribuída a certos atos por meio do efeito-boato.

As brigas, que, se o leitor está lembrado, não são vistas como muito graves pelos alunos, estão, de longe, no topo da lista. Os meninos envolvidos são duas vezes mais numerosos que as meninas (44% contra 20%). Essa diferença entre os sexos é menos nítida entre as vítimas. Uma análise mais refinada mostra também que as brigas tendem a ser mais frequentes nas escolas localizadas em cidades pequenas. A extorsão, pelo contrário, continua sendo, de modo geral, marginal, embora estando mais presente nas grandes escolas das áreas urbanas: ela varia de 0% a 7%. Como é uma forma de violência que os alunos reconhecem como grave, perguntas podem ser levantadas sobre sua extensão. Expresso como percentagem, o fenômeno é raro, mas, em números absolutos, ele afeta várias centenas de alunos (se os cálculos tomarem como base todos os alunos da Suíça francófona, chegaremos a um número de perpetradores de 700 meninos e 350 meninas). Observe-se que as ameaças com uso de armas e o assédio sexual afetam um número de alunos semelhante ao da extorsão. Aqui também,

os perpetradores e, em menor grau, as vítimas, tendem a ser meninos. Deve ser especificado que, embora em três entre cada dez casos, os alunos que batem em outros também afirmaram ter apanhado, os que extorquiam nunca disseram ter sido vítimas de extorsão.

No tocante à extorsão, o número de espectadores é maior que o número dos perpetradores e vítimas auto-relatados. Os percentuais de espectadores é ainda maior entre os professores. Pode-se portanto dizer que a divulgação desse fenômeno pela mídia em boa parte toma como base os relatos de testemunhas oculares que, quando se leva em conta o número real de casos, exageram o problema. Corroborando essa interpretação, observamos que, no que concerne às brigas, o número de alunos espectadores pouco difere do número relatado de vítimas. Além disso, os estudos de casos submetidos a arbitragem, nos Estados Unidos, mostra que um número considerável das situações se refere a boatos (Johnson e Johnson, 1996).

O roubo tem a particularidade de opor um pequeno número de perpetradores (3% dos alunos) a um número maior de vítimas (22%). Isso pode significar que uma pequena minoria dos alunos saqueiam as escolas, ou, simplesmente, que os alunos têm uma memória melhor para os roubos sofridos que para os cometidos por eles! No entanto, esse resultado se encaixa com os dados policiais, segundo os quais os furtos são freqüentemente cometidos pelas mesmas pessoas que cometem agressões físicas. Os roubos afetam todas as escolas em proporções comparáveis.

Para situar nossos resultados, podemos compará-los com os dados coletados no lado suíço do estudo TIMSS², realizado em 1996. Os autores relatam resultados substancialmente maiores que os obtidos por nós em dois índices comparáveis, a saber, *ser vítima de roubo* (36%) e *ser ameaçado por outros alunos* (13%). Essa discrepância provavelmente se deve à maneira pela qual as perguntas foram formuladas, uma vez que nossa formulação mais precisa limitou esses atos aos ocorridos dentro da escola. Outros resultados, publicados pelo ISPA³ (Nocelli, Le Gauffey e François, 1995) sobre brigas, são mais próximos aos nossos, embora as perguntas tenham sido formuladas de maneira mais geral, abrangendo a totalidade do ano

2 Terceiro Estudo Internacional sobre o Estudo de Matemática e Ciências.

3 Instituto Suíço de Prevenção do Alcoolismo e de Dependência de Outras Drogas.

letivo. Esses dados, deve-se especificar, foram coletados a partir de uma amostra representativa de alunos com idades entre onze e dezesseis anos, em todo o território suíço⁴.

Em ambos esses estudos, a incivilidade entre alunos parece ser mais comum na Suíça de língua francesa que na Suíça de língua alemã. Um estudo recentemente elaborado pelo ISPA confirma essa diferença (Janin Jacquat e François, 1999). É provável que a discrepância entre regiões se deva, ao menos em parte, aos maiores níveis de urbanização da Suíça francófona, e à crise econômica que a afetou de forma mais severa. Na verdade, Branger e Liechti (1998) relatam os resultados de um estudo efetuado com 594 alunos cursando o último ano da escolaridade obrigatória, em Zurique. Duas das perguntas eram semelhantes às nossas, embora não tratassem exclusivamente do ambiente escolar, e o período não tenha sido especificado. Nesse estudo, 6% dos meninos e 1% das meninas admitiram ter ameaçado alguém com uma arma pelo menos uma vez, enquanto 43% dos meninos e 19% das meninas afirmaram ter intimidado outra pessoa pelo menos uma vez⁵. Debarbieux cita números ligeiramente mais elevados para as escolas francesas, com 9% de vítimas de extorsão, 7% de perpetradores de extorsão e 37% afirmando existir extorsão na escola (Debarbieux, Dupuch e Montoya, 1997, p. 30).

Levando em conta os significados atribuídos por eles, as ocorrências relatadas pelos alunos e professores mostram que a violência entre alunos é preocupante, se definida do ponto de vista adulto. Observamos que, na opinião dos alunos, os atos graves são raros. Para eles, o problema da violência escolar limita-se a casos isolados, nos quais os agressores são professores, ou, com a mesma frequência, alunos. Os professores (e, provavelmente, os adultos em geral) parecem vincular a gravidade desses atos não tanto à sua frequência, mas principalmente à perturbação causada às aulas. Desse ponto de vista, o fenômeno da violência é mais generalizado e causado principalmente pelos alunos. Não devemos nos esquecer que são sempre os adultos que questionam e avaliam os problemas.

4 Gostaríamos de agradecer a Erich Ramseier, Yann Le Gauffrey, Luca Nocelli, Béatrice Janin Jacquat e Yves François, por nos fornecerem os dados aqui mencionados.

5 Para um estudo mais detalhado sobre Zurique, ver Eisner, Manzoni e Ribeaud (2000).

O leitor pode se surpreender com o fato de nossa abordagem não tratar especificamente das formas repetitivas de brutalidade (intimidação por colegas), que estão atualmente sob o microscópio de muitos estudos (por exemplo, na Suíça, Alsaker, 1993; Alsaker e Brunner, 1998, 1999). Há duas razões para esse aspecto não se situar no cerne de nosso enfoque. A primeira é que a intimidação por colegas é de certo modo comparável a situações de constrangimento, ameaças e assédio sexual, todas as quais, em termos de frequência, encontram-se no mesmo nível que a extorsão. É verdade que não perguntamos aos alunos com que frequência eles haviam sido submetidos a esses ou a outros atos mais sutis, mas igualmente passíveis de causar sofrimento. E aqui está a segunda razão, que é tanto teórica quanto prática. A intimidação repetida parece ser característica de relações entre crianças mais novas, onde bodes expiatórios são escolhidos para sofrer nas mãos de alguns de seus pares. Com a idade, esse fenômeno diminui (Olweus, 1993, p. 15), embora certamente assuma aspectos mais perigosos, como os que foram mantidos em nossas perguntas. Fora isso, consideramos que focar especificamente a intimidação por colegas colocaria demasiada ênfase nas relações psicológicas, que tendem fortemente a se basear no sofrimento inerente às relações entre pares, em detrimento das relações institucionais. Foi por essa razão que preferimos dar ênfase ao senso de segurança existente na escola.

O Clima da Escola e os Sentimentos de Insegurança

A avaliação do clima da escola foi realizada a partir de dois ângulos. O primeiro consistiu numa avaliação direta do clima e de sua evolução no decorrer dos últimos cinco anos, feita pelos diretores e professores da escola. O segundo orientou-se pelo senso de segurança presente entre alunos e professores na escola, no pátio de recreio e na área circundante. Quase sete entre dez diretores consideraram o clima da escola como sendo bastante bom. Ele parecia ser ruim apenas em cinco escolas francófonas. A violência factual, quer avaliada pelas respostas dos diretores quer pelas dos alunos, encontra-se estreitamente relacionada à avaliação do clima. Isso é particularmente verdadeiro se tomamos como elemento de referência a proporção de alunos que foram vítimas de extorsão. Os diretores mostraram-se menos otimistas quando mencionamos a evolução do clima da escola no decorrer dos últimos cinco anos. No entanto, era possível

notar que as escolas dividiam-se quase que igualmente entre opiniões de melhora, nenhuma mudança ou deterioração. Aqui também, a violência factual pode ser associada a essa avaliação. A proporção das escolas com um alto grau de violência factual aumentava à medida em que a avaliação se tornava mais pessimista. O clima da escola provavelmente se encaixa no contexto social mais geral. A crise socioeconômica (restrições orçamentárias, futuro dos alunos) é sem dúvida alguma o aspecto que mais preocupa os diretores do primeiro ciclo das escolas secundárias. É tentador relacionar as regiões onde o clima parece ser pior (as conurbações de Genebra e Lausanne e a região do Jura) com a intensidade da recessão da década de 90.

Os professores entrevistados pareciam mais pessimistas que os diretores. O clima de violência na escola e sua evolução foram julgados de maneira severa, especialmente pelas mulheres. Embora o clima seja ainda satisfatório, na opinião destas, ele vem deteriorando significativamente ao longo dos últimos anos. Observamos, mais uma vez, que as avaliações feitas pelos professores eram bastante homogêneas, segundo a escola. Além disso, na opinião dos professores, o clima de violência não depende da proporção dos alunos que se declaram vítimas de extorsão. Isso vem a confirmar que, para os professores, a questão da violência concentra-se menos nos atos mais graves que na incivilidade do dia-a-dia.

A avaliação mais negativa do atual clima de violência vem das associações de pais de alunos. Na opinião dos representantes dessas associações, o clima vem piorando continuamente, já há vários anos. Um interessante estudo realizado no Valais mostra que os pais estão divididos com relação à deterioração da situação (Melcarne e Revaz, 1995). Para os departamentos médico-pedagógicos e de psicologia, a situação atual é bastante boa, embora tenha piorado nos últimos anos. Esses dados, entretanto, devem ser tratados com cautela, por virem de um número limitado de representantes.

O Senso de Segurança

O pessimismo dos professores quanto ao clima da escola afetaria seu senso de segurança na escola? Não, não afeta, se observarmos que o senso de segurança permanece muito alto – próximo ao máximo – entre os homens. Sim, afeta, se nos reportarmos às respostas das professoras

mulheres, que se preocupam mais que seus colegas de sexo masculino, principalmente quando estão fora da escola. Por fim, deve-se observar que esse senso de segurança tende a diminuir com a idade.

No entanto, os professores sentem-se mais seguros que os alunos, tanto dentro quanto fora da escola. Mas vale a pena apontar que, mesmo que a diferença seja pequena entre os alunos, são as meninas que se sentem mais seguras. Em todas as escolas, o senso de segurança diminui consideravelmente quando eles deixam o prédio da escola. Embora, na média, o sentimento fosse bastante bom dentro da escola, mais de um aluno em cada vinte afirmaram não se sentirem de modo algum seguros. No pátio de recreio, esse número sobe para um em treze, e nos arredores da escola, para um em nove! Não há dúvida de que o sentimento de insegurança é o principal problema nas escolas da Suíça francófona.

INTERVENÇÕES

Voltaremos agora nossa atenção para as medidas tomadas ou planejadas pelos diretores, visando a melhorar o clima da escola. Em seguida, examinaremos o que querem os professores e os alunos. Em termos gerais, as intervenções aqui discutidas tratam do desenvolvimento de relações harmônicas e da resolução de conflitos por meio de negociação. Isso não significa que a lei tenha saído de cena, mas sim que ela funciona como um pano de fundo. Na verdade, ela continua forte e clara, embora sua aplicação seja vista de maneira menos unilateral e mais participativa.

Projetos Escolares

Que tipos de medidas são implementadas nas escolas francófonas para melhorar o clima da escola? Em quase três entre cada quatro escolas, foi estabelecida colaboração com o departamento médico-pedagógico e com a polícia (que foi chamada a intervir em uma em cada duas escolas durante o ano anterior ao do nosso estudo). Animação dramática e arbitragem também são praticadas na grande maioria das escolas. Todas essas medidas são mais comuns nas escolas problemáticas, mas essa diferença é anulada se o tamanho do estabelecimento for levado em conta. O mesmo vale para a organização de semanas de acampamentos, embora essa atividade decresça à medida em que as escolas se tornam maiores.

Algumas diferenças podem ser atribuídas às políticas adotadas pelas autoridades públicas da área educacional. É esse o caso da presença de um árbitro, função essa que, em Genebra, é desempenhada por um psicólogo escolar ou por um assistente social. A educação religiosa e o treinamento de professores também variam dependendo do cantão.

No que tange à participação dos alunos na vida escolar, algumas diferenças podem ser observadas, conforme o clima da escola. Um jornal estudantil é publicado na metade das escolas, conselhos de alunos existem em um quarto delas e, em uma em cada dez escolas, os alunos participam de reuniões de avaliação das aulas. Essas medidas, obviamente, foram tomadas para lidar com problemas graves, já que elas são mais frequentes nas escolas onde a violência factual é mais comum. A participação dos alunos em reuniões gera uma opinião mais positiva sobre a evolução do clima da escola do que quando essas medidas não foram ainda adotadas, ou são vistas como desnecessárias. A questão da *participação dos alunos em reuniões de avaliação da turma ou da escola* é, por sinal, uma das que mais gera discórdia entre os diretores, juntamente com a *educação religiosa*. Mais de um terço deles vêem ambas essas medidas como não tendo qualquer sentido, enquanto apenas um pequeno número não aceita as demais.

Em muitas escolas, os diretores afirmaram ter tomado, ou pretender tomar, outras medidas. Alguns pouco estabeleceram um projeto escolar global. Exemplos de projetos desse tipo são os cursos de orientação de Pérolles, de Friburgo (fórum de discussão, arbitragem por pares, grupos de comunicação terapêutica) e de algumas escolas de Genebra. Citamos também a particular importância do Centro Pestalozzi de Zurique, onde várias formas de intervenção vêm sendo testadas. Entre elas, as mais notáveis são a adoção de programas centrados no desenvolvimento da auto-estima, na preparação para a vida profissional e a promoção de valores educativos. A arbitragem por pares e a formulação de uma carta escolar são dois aspectos que vêm apresentando rápido crescimento, embora seja difícil ter uma idéia precisa das condições de seu funcionamento.

Diversas iniciativas de animação constam também da agenda. Algumas delas são bastante originais, como as aulas de autodefesa para os alunos mais novos, programas em que os alunos mais velhos tomam conta dos mais novos e a criação de redes que incluem diversos serviços

extracurriculares. Por fim, não devemos esquecer os esforços envidados no campo do apoio escolar, que muitas vezes é dificultado pelas restrições orçamentárias.

No entanto, as medidas tomadas para melhorar o clima da escola ainda não chegaram a produzir resultados conclusivos. Elas, pelo contrário, parecem revelar a existência de problemas relacionados ao tamanho da escola.

Projetos de Alunos e Professores

Perguntamos aos alunos até que ponto eles gostariam de se beneficiar de diversos direitos no ambiente escolar. Os professores foram convidados a dar sua opinião quanto a esses direitos serem ou não eficazes para melhorar o clima da escola. O direito a diversas formas de expressão foi escolhido por muitos alunos, e os professores foram de opinião que isso de fato seria benéfico para o clima da escola. Os alunos foram contrários à permissão de fumar durante os intervalos, e os professores também pensaram que isso seria nocivo ao clima da escola. Observamos, entretanto, que as formas de expressão tinham valores diferentes para diferentes pessoas.

Os alunos, acima de tudo, foram favoráveis ao direito de livre expressão verbal no espaço público da sala de aula, indo ainda além, para reivindicar o reconhecimento desse direito em contextos específicos (publicação de um jornal, reuniões de avaliação de turma, relação com os professores). Sem negar esses direitos, os professores deram preferência a atividades mais organizadas. A seu ver, os debates públicos seriam menos benéficos para o clima da escola que a publicação de um jornal ou entrevistas individuais com os professores. Surpreendentemente, os alunos – os meninos principalmente – não foram contrários à idéia de prêmios por boas notas. Os professores, por outro lado, acharam que isso, na melhor das hipóteses, não teria influência alguma sobre o clima da escola.

O aspecto mais problemático reside no fato de que os alunos que se sentem mais seguros, os que têm as melhores notas e as menores probabilidades de vir a ser vítimas de agressão são os que mais reivindicam os direitos de expressão aprovados pelos professores. Por outro lado, os que se sentem menos seguros e mais sofrem agressões são mais favoráveis a atos de rebeldia, como fumar no pátio ou recusar-se a fazer educação

física. Esse é um problema recorrente, que concerne às medidas tomadas para evitar ou solucionar os problemas de incivilidade. Essas medidas concentram-se na expressão verbal, que é uma forma de expressão que se enquadra nas práticas escolares normais. Essas práticas, portanto, são particularmente adequadas aos alunos que são capazes de usá-las, e esses alunos, infelizmente, não são seu público-alvo!

Esse paradoxo baseia-se, de modo geral, na socialização e nas relações mantidas pelos adultos. Podemos ter um vislumbre dessa situação quando observamos a importância dada pelos adolescentes à opinião de diferentes pessoas. Quando mais importante for para eles a opinião dos adultos (pais e professores), mais eles aceitam os castigos e a intervenção dos pais para resolver as perturbações da ordem nas aulas. Eles são também mais favoráveis à denúncia de atos de agressão assistidos por eles e mais contrários à gazeta de aulas e ao consumo de tabaco. Pontos de vista diferentes aparecem entre os alunos que se preocupam mais com a opinião de seus pares (colegas, irmãos e irmãs), principalmente em encontros sociais. Esses alunos sentem-se mais atraídos pela possibilidade de contestar a ordem escolar, não apenas reivindicando o direito de fumar nos intervalos, mas também de manifestar suas opiniões durante as aulas.

REFERÊNCIAS

- ALSAKER, F. D. Isolement et maltraitance par pairs dans les jardins d'enfants: comment mesurer ces phénomènes et quelles en sont les conséquences? *Enfance*. n. 47, p. 241-260. 1993
- _____ ; BRUNNER, A. *Das Problem des Plagens in Schweizer Schulen*. Bern: Universität Bern, Institut für Psychologie, 1998. (Forschungsbericht; 1).
- _____ ; _____. Switzerland. In: SRNITH, P. K. et al (ed). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. Londres: Routledge, 1999.
- BRANGER, K.; LIECHTI, F. Jugendgewalt und Freizeit. In: EISNER, M.; MANZONI, P. (ed.). *Gewalt in der Schweiz*. Chur/Zürich: Verlag Ruedger, 1998.

- CLÉMENCE, A. et al. *Scolarité et adolescence: les motifs de l'insécurité*. Beme: Haupt, (a ser publicado).
- CSPC. *Concepts et mesures pour la campagne: unis contre la violence*. Neuchâtel: Centre suisse de prévention de la criminalité, 1998.
- DEBARBIEUX, É. *La violence en milieu scolaire: état des lieux*. Paris: ESF, 1996.
- _____ ; DUPUCH A.; MONTOYA. Y. Pour en finir avec le handicap socioviolent: une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In: Charlot, B.; Emin, J.-C. (ed.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Colin, 1997.
- EISNER, M.; MANZONI, P. (ed). *Gewalt in der Schweiz*. Chur/Zürich: Verlag Ruegger, 1998.
- _____ ; _____ ; RIBEAUD, D. *Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Aarau: Bildung Sauerländer, 2000.
- JANIN JACQUAT, B.; FRANÇOIS, Y. *Consommation de psychotropes chez les écoliers en Suisse*, Lausanne: ISPA, 1999. (Relatório de pesquisa).
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T. Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of research. *Review of Educational Research*, n. 66, p. 459-506, 1996.
- MELCARNE, A.; REVAZ, N. *La violence à l'école: résultats d'une enquête auprès des enseignants et des parents sierois*. Sierre: Direction des Ecoles de Sierre, Département de l'Instruction Publique du Cantou du Valais, Office de Recherche et de Documentation Pédagogique, 1995.
- NOCELLI, L.; LE GAUFFEY, Y.; FRANÇOIS Y. *Évaluation du questionnaire de l'étude sur la santé des écoliers (OMS)*. Lausanne: ISPA, 1995.
- OLWEUS, D. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993.
- SACK, F.; EISNER, M.; FORSTER, E. J. *Gewalttätige Jugend - ein Mythos?/ Jeunesse violente - un mythe*. Beme: 1999. (Bulletin do PNR40; 4).
- STAUFFER, M. *Massnahmen gegen Gewalt an Schulen/ Mesures contre la violence à l'école*. Beme: CDIP, 1999. ((Pesquisa do IDES na Suíça e no Principado de Liechtenstein).

10. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UMA PERSPECTIVA DO REINO UNIDO

*Prof^a Helen Cowie e Prof. Peter K. Smith*¹

No caso da maioria das crianças, os comportamentos agressivos mantêm-se em limites razoáveis, de modo a não perturbar as atividades dos grupos de colegas, ou causar sofrimento ou problemas prolongados a outros. Algumas crianças, entretanto, mostram níveis de agressividade incomumente altos, gerando comportamentos que podem perdurar ao longo do tempo e, frequentemente, exigir a intervenção de adultos. Os delitos cometidos por menores e a violência escolar são reconhecidos como problemas importantes no Reino Unido, e muitos meninos, em particular, admitem ter cometido atos que poderiam tê-los levado aos tribunais. Nas escolas do Reino Unido, nos últimos dez anos, foi também reconhecido que a intimidação por colegas (*bullying*) representa um problema grave, que causa muito sofrimento a um grande número de crianças e adolescentes, tanto aos que são vítimas da intimidação quanto aos espectadores, que se sentem incapazes de intervir. Além disso, praticar intimidação é um indicador de agressividade na vida adulta. Profissionais e pesquisadores vêm colaborando para o enfrentamento desse problema, com algum grau de sucesso. Neste capítulo, apresentamos dados sobre violência e comportamentos anti-sociais entre alunos de escola e sobre a intimidação por colegas que ali ocorre. Então, examinamos as políticas governamentais dirigidas a esses problemas e damos exemplos de intervenções bem-sucedidas.

¹ Prof^a Helen Cowie, Universidade de Surrey Roehampton. Prof. Peter K. Smith, Goldsmith University, Londres, Reino Unido.

DADOS OFICIAIS

Há muitas indicações que sugerem que fatores múltiplos e interagentes têm forte impacto sobre o surgimento da agressão e dos comportamentos anti-sociais nos jovens. Há fatores genéticos, como o temperamento. Além disso, as crianças que têm a experiência de disciplina pouco eficaz, falta de afetividade por parte dos pais e falta de orientação parental em casa, têm maiores probabilidades de vir a se comportar de forma agressiva em relação a seus pares. Além disso, crianças que escolhem amigos indisciplinados têm mais chances de vir a se tornar indisciplinadas elas próprias, e essas crianças agressivas, na adolescência, tenderão a gravitar rumo a grupos anti-sociais, onde elas desfrutarão de alto *status*. As crianças agressivas, embora rejeitadas por muitos de seus pares, ainda assim conseguirão congregiar com outros de natureza igualmente anti-social. Hargreaves (1967), numa investigação pioneira de grupos delinqüentes nas escolas secundárias, identificou alunos que eram reconhecidos como líderes, mas que, ao mesmo tempo, eram impopulares e temidos pelos colegas em geral. Esses jovens haviam alcançado alto *status* no seu grupo de pares devido ao seu talento para brigas, seu comportamento permanentemente agressivo e sua postura anti-social e anti-escola. Por fim, há fatores sociais mais amplos como a pobreza ou a vida em uma vizinhança violenta (Farrington, 1995; Randall, 1996).

Essa agressividade serve de indicador de violência e criminalidade na idade adulta. No Estudo do Desenvolvimento Delinqüente, realizado na Universidade de Cambridge, Farrington (1995) acompanhou 411 jovens de sexo masculino, provenientes da zona sul de Londres, com idades entre 8 e 32 anos. Ele verificou que os mais importantes indicadores de possível delinqüência futura eram comportamentos anti-sociais na infância, impulsividade, baixos níveis de inteligência e desempenho escolar, criminalidade na família, pobreza e cuidados parentais deficientes. Nas idades de 8 a 10 anos, os maiores indícios isolados de delinqüência juvenil oficializada (ou seja, condenações nas idades entre 10 e 16 anos) eram “comportamentos rebeldes, atrevimento, desonestidade, um irmão com problemas de comportamento, um pai cumprindo sentença judicial e cuidados parentais deficientes” (p. 941). Farrington observa como eram precisas as previsões de comportamento delituoso. Meninos que eram

agressivos na infância ou na adolescência, tendiam a cometer mais infrações na idade adulta, viviam em circunstâncias familiares piores, apresentavam maior tendência a entrar em conflito ou a ser violentos em relação a seus companheiros de trabalho ou sua mulher, tinham maior probabilidade de desemprego, de serem autuados por dirigirem bêbados, a consumirem drogas e a cometerem um maior número de delitos envolvendo violência. Farrington aponta, contudo, que essa continuidade não dizia respeito especificamente à agressividade, sendo parte de uma continuidade geral dos comportamentos anti-sociais e anômalos, a começar da infância. De modo geral, os indivíduos de sexo masculino eram menos anti-sociais aos 32 anos do que haviam sido aos 18, mas aqueles que eram relativamente mais infratores aos 18 anos tendiam a ser mais infratores aos 32. No caso daqueles cujas famílias haviam-se mudado de Londres, a delinqüência oficial e auto-admitida havia decrescido. O casamento e a influência de mulheres também contribuía para a diminuição da delinqüência. As implicações políticas deste estudo foram que, para reduzir a delinqüência e os comportamentos anti-sociais, a prevenção precoce na escola é necessária, tendo como alvo os quatro principais fatores de risco: baixos níveis de inteligência/desempenho; deficiência dos cuidados parentais; impulsividade e pobreza.

VIOLÊNCIA E INTIMIDAÇÃO NAS ESCOLAS DO REINO UNIDO

Não há disponibilidade de estatísticas sistemáticas sobre violência escolar no Departamento de Educação e Emprego (DfEE). As melhores indicações estatísticas sobre sua ocorrência e suas implicações referem-se ao item correlato da intimidação por colegas nas escolas, que vem sendo intensivamente estudado já há uma década (Smith e Shu, 2000). No Reino Unido, a intimidação por colegas nas escolas vem sendo objeto de preocupação desde 1989, quando foi lançado o Relatório Governamental Elton sobre Disciplina. Os resultados das pesquisas despertaram o interesse da mídia e isso continua até os dias de hoje. As crianças que sofrem de intimidação tendem a ter menos amigos, a apresentar maior tendência à depressão, a ter menor auto-estima, sendo suscetíveis a vários problemas de desempenho acadêmico e de saúde

(Hawker e Boulton, 2000). A cada ano, muitos jovens cometem suicídio tendo a intimidação por colegas como uma das causas.

Num dos primeiros estudos sistematizados, Arora e Thompson (1987) usaram a lista de checagem “Minha Vida na Escola” para definir a natureza da intimidação por colegas que ocorria nas escolas secundárias do Norte da Inglaterra. Os atos mais freqüentemente vistos como intimidação são maus-tratos, extorsão de dinheiro, danos a pertences pessoais, socos e chutes. Uma alternativa possível à lista “Minha Vida na Escola” é o questionário de relatos pessoais anônimos, de Olweus, que adota uma definição padronizada de intimidação. Para ser usado no Reino Unido, esse questionário passou por modificações, tendo sido utilizado por Whitney e Smith (1993) no primeiro levantamento de larga escala realizado na Inglaterra, aplicado em 24 escolas de Sheffield, em finais de 1990. Mais de 6.700 alunos participaram; 2.600 de escola primária e 4.100 de escola secundária. 27% dos alunos de escola primária relataram sofrer intimidação “às vezes” ou com maior freqüência, incluídos os 10% que sofriam intimidação “uma vez por semana” ou mais. Para as escolas secundárias, esses números foram de 10% e 4%, respectivamente. Na faixa dos 8 aos 16 anos, as queixas de intimidação apresentaram uma nítida e constante redução. Doze por cento dos alunos de escola primária admitiram ter participado de atos de intimidação de colegas, “às vezes”, ou mais freqüentemente, incluídos os que afirmaram participar “uma vez por semana” ou mais. Para as escolas secundárias, esses percentuais foram de 6% e 1%, respectivamente. A análise das variações entre diferentes escolas sugeriu que o tamanho da escola não tinha influência. As baixas condições socioeconômicas tinham um impacto modesto, respondendo por cerca de 10% das variações (mais intimidação nas escolas situadas em áreas mais carentes). Os autores, entretanto, consideram provável que os valores éticos da escola e as políticas de combate à intimidação adotadas sejam uma fonte de maior peso na variação encontrada entre as escolas.

Muitas crianças vítimas de intimidação têm medo de falar a outras pessoas sobre suas experiências de serem agredidas e intimidadas por colegas. Num levantamento de escala nacional recentemente realizado, Smith e Shu (1998) verificaram que 30% das crianças vitimadas por intimidação não haviam se queixado a ninguém; que os meninos e os alunos mais velhos tendiam mais a omitir esses fatos que as meninas e as

crianças mais novas. O medo de falar sobre o assunto, provavelmente, nasce de uma combinação de sentimento de culpa, do medo de caçadas, da hostilidade dos pares e da retaliação dos colegas agressores, e da descrença quanto a uma providência vir efetivamente a ser tomada (Naylor e Cowie ,1999; Smith e Shu, 2000). É comum que um jovem vitimizado pense ser mais seguro suportar o tratamento abusivo sem se queixar a ninguém. Embora algumas das vítimas busquem a ajuda de colegas, professores ou dos pais, muitas delas fecham-se em si mesmas, mantendo silêncio sobre seu sofrimento. Mesmo assim, as escolas que adotam políticas de intervenção ativa demonstram que as queixas geralmente dão resultado, e as escolas que praticam sistemas de apoio entre pares relatam maior ocorrência de pedidos de ajuda por parte dos alunos vitimados por intimidação.

Um levantamento realizado por Mellor (1990), usando uma amostra representativa de escolas escocesas, revelou que, ali, os níveis de intimidação por colegas são mais baixos que na Inglaterra. Esse projeto foi realizado em 1989, em dez escolas secundárias, com uma amostragem de 942 alunos entre 12 e 16 anos. Seis por cento dos alunos escoceses afirmaram ter sido intimidados recentemente, “às vezes ou com maior freqüência”, e 4% deles, ter intimidado colegas. Os que haviam cometido intimidação provinham de todas as classes sociais e ambientes familiares, mas as crianças que tinham três ou mais irmãos, ou que viviam com pessoas que não eram seus pais, tinham uma probabilidade ligeiramente maior de vir a usar de intimidação para com outros. As crianças cujos pais eram profissionais liberais ou trabalhavam em cargos executivos apresentavam menor probabilidade de intimidarem colegas, ao passo que aqueles cujos pais eram trabalhadores manuais qualificados apresentavam maior probabilidade. Um resultado importante do levantamento escocês foram variações significativas nos registros de ocorrência de intimidação por colegas entre as dez escolas estudadas. Por exemplo, o percentual das crianças que afirmaram ter recentemente sofrido intimidação, “às vezes ou com maior freqüência”, ia de 2,4% a 15,4%. Essas diferenças não eram passíveis de serem explicadas com base no tamanho da escola, em seu nível de desempenho acadêmico, sua localização geográfica ou na classe social dos pais de seus alunos. No entanto, embora nenhuma das escolas tivesse, àquela época, desenvolvido uma política específica de

combate à intimidação, algumas delas pareciam estar conseguindo conter os níveis da ocorrência desse fenômeno.

Em algumas escolas, a violência racista vem se manifestando uma característica particularmente preocupante (Kelly e Cohn, 1988) e, num caso bem conhecido, ela resultou na morte de uma criança. É possível que as crianças sofram provocações e xingamentos racistas (Mooney, Creeser e Blatchford, 1991), e ficou demonstrado que os alunos de origem étnica não-branca sofrem mais xingamentos racistas (embora não necessariamente outras formas de intimidação) do que as crianças brancas da mesma faixa etária e do mesmo gênero (Moran, Smith, Thompson e Whitney, 1993; Boulton, 1995). O assédio sexual (de meninas por meninos, mas, às vezes, também de meninos por meninas) pode ser um problema importante nas escolas secundárias. Os xingamentos sexuais atingem seu máximo na faixa dos 13 aos 14 anos. Uma vez que a sexualidade da vítima é o alvo dos ataques, muitas delas se calam quanto à forma como são tratadas. Em alguns casos, as agressões verbais são tão graves que as vítimas são levadas a deixar de comparecer às aulas (Duncan, 1999).

Diversos estudos mostram que as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais correm um risco significativamente maior de vir a se envolver em situações de vítimas de intimidação (Martlew e Hodson, 1991; Nabuzoka e Smith, 1993). Whitney, Smith e Thompson (1994) realizaram uma cuidadosa comparação de crianças com necessidades especiais com crianças normais da mesma faixa etária escolar, idade, raça e gênero. As crianças portadoras de necessidades especiais corriam riscos duas a três vezes maiores de virem a sofrer intimidação, além de apresentarem maiores riscos de tomar parte na intimidação de colegas. Se tomarmos como base o relato dos próprios alunos, os professores faziam uma idéia relativamente precisa de que essas crianças tendiam a sofrer intimidação, embora tendendo a subestimar a frequência desses incidentes, em comparação com o relato dos próprios alunos.

Esses estudos apontam pelo menos três fatores que elevam o risco de uma criança portadora de necessidades especiais vir a ser vitimada. Em primeiro lugar, elas podem possuir características particulares, relacionadas à sua dificuldade de aprendizagem, ou apresentar outras deficiências que fazem dela um “alvo” óbvio. Em segundo lugar, as crianças com necessidades especiais matriculadas em ambientes escolares

integrados são menos socialmente integradas, faltando-lhes a proteção contra os intimidadores fornecida pelo círculo de amizades. E, em terceiro lugar, algumas dessas crianças apresentam problemas comportamentais que fazem com que elas ajam de maneira agressiva, transformando-se assim em “vítimas provocadoras”.

Em termos mais gerais, os alunos que são de algum modo diferentes podem ser escolhidos como vítimas. Rivers (1999) traça um paralelo com as situações nas quais um membro mais fraco da comunidade é forçado a assumir o papel de bode expiatório. Os que são de algum modo deficientes, ou são vistos como diferentes, são particularmente vulneráveis a agressões desse tipo. Ela cita o exemplo de jovens *gays* ou lésbicas. No Reino Unido, uma série de restrições legislativas determinam que a homossexualidade não seja nem promovida nem apresentada como um estilo de vida socialmente aceito, ou como uma alternativa possível à heterossexualidade. Muitos jovens são confrontados com imagens negativas de lésbicas, *gays* e homens e mulheres bissexuais. Rivers (1995) obteve de 140 jovens *gays* e lésbicas respostas a um questionário: 80% deles haviam sofrido *caçoadas* em razão de sua orientação sexual, e mais da metade havia sofrido agressões físicas ou ridicularização por parte de outros alunos ou de professores.

POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas implementadas em nível nacional, federal, regional ou local dão particular ênfase na coordenação das iniciativas das diversas agências (educação, polícia, justiça, serviço social) e da comunidade.

Políticas de Combate à Criminalidade

Um enfoque desenvolvimentalista da agressividade e da violência entre jovens pode ter influência decisiva sobre as políticas adotadas. Bailey (1997) afirma que uma perspectiva desenvolvimentalista tem implicações quanto ao papel desempenhado pelos profissionais da saúde mental infantil na sua avaliação precoce de crianças e adolescentes violentos, quanto às maneiras de intervir nesses casos e, igualmente, quanto ao estabelecimento de parcerias com outras agências e a formulação de programas adequados de prevenção e de intervenção precoce.

Para quebrar o círculo da violência e da agressividade nos jovens, talvez seja necessário adotar um enfoque multidisciplinar, envolvendo diversas agências, e no qual os pesquisadores e os profissionais possam intercambiar as informações acumuladas ao longo dos últimos vinte anos. Esse conhecimento deve ser compartilhado entre os profissionais, de modo a fornecer às autoridades uma base informativa para a formulação das políticas e a influenciar a opinião pública por intermédio dos meios de comunicação de massa. No entanto, ainda existe divergência entre aqueles que gostariam de ver as agressões punidas com a aplicação de sanções severas, e aqueles que dão preferência à adoção de intervenções remediativas e preventivas, que levem em conta os fatores causais de ordem social e familiar. Algum diálogo é possível entre essas duas perspectivas, embora fortes pressões políticas atuem sobre as autoridades, no sentido de cercear o processo de mudança.

O Estudo de Cambridge é um bom exemplo de um projeto de pesquisa que teve influência sobre as políticas governamentais que tratam da criminalidade. À época de sua publicação, esse estudo influenciou as idéias do então secretário do interior, que expediu um Documento Verde (*Green Paper*) sobre a prevenção precoce. Infelizmente, como observa Farrington, devido às eleições gerais de 1992, o documento não chegou a ser publicado. Contudo, em data mais recente, algumas das idéias nele contidas vêm aparecendo em documentos e nas políticas do Ministério do Interior, como determinado na Lei da Criminalidade e da Perturbação da Ordem (1998). Essa lei exige que as autoridades locais, as forças policiais e outras agências, em parceria com a comunidade, trabalhem, no âmbito de suas jurisdições, com a criminalidade e com as perturbações da ordem. A lei estipula que todas as regiões administrativas devem desenvolver uma forte parceria estratégica com a polícia, com as autoridades educacionais e de saúde e outras agências afetas à questão. Por exemplo, o Conselho do Juizado da Infância e da Juventude, presidido pelo Delegado de Polícia e pelo Executivo-Chefe, é formado por diretores dos serviços de acompanhamento de menores infratores, pelos serviços de assistência aos jovens, de educação e saúde, e do juizado da infância e da juventude. Todas as autoridades locais têm a obrigação de elaborar um plano de justiça para menores que integre os esforços de todas as agências e promova a segurança da comunidade e o acompanhamento judicial dos menores.

A seção 37 dessa lei aponta a prevenção dos delitos cometidos por menores como o principal objetivo do sistema judicial de menores. Mudanças importantes ocorreram no tratamento dado aos menores infratores, como, por exemplo: participação da família, reparação, cursos para pais, terapia de comportamento cognitivo, apoio educacional e profissionalizante, ensino básico de linguagem e aritmética, lazer supervisionado e tratamento dos usuários de drogas. Os serviços de saúde e educação vêm sendo incentivados a encaminhar esses jovens de volta à escola, dando-lhes acesso aos novos serviços de saúde mental para crianças e adolescentes que hoje são financiados pelo governo. O Conselho do Juizado de Menores tem autoridade para solicitar informações, acompanhar o desempenho e publicar informações sobre desempenho insatisfatório. O atual Ministro do Interior conferiu ao Conselho a competência de contratar serviços de terceiros visando ao tratamento dos 3.000 menores infratores que atualmente encontram-se sob custódia. A punição continua sendo um fator importante no tratamento dado aos menores infratores, embora esse tratamento, hoje em dia, concentre-se mais nas mudanças comportamentais e na prevenção da reincidência futura. O trabalho conjunto das diversas agências recebe o reforço de sistemas e procedimentos que facilitam o planejamento conjunto e os contatos com serviços de assistência à criança, evitam duplicação de esforços, maximizam recursos e conferem maior eficácia ao processo decisório e de formulação de metas. A ênfase recai sobre a intervenção precoce para lidar com os comportamentos delituosos, no reforço da responsabilidade parental e na oferta de oportunidades para que os menores infratores entendam o impacto de seu comportamento sobre os demais e assumam responsabilidade por suas ações. Há também iniciativas patrocinadas pelo governo que têm como objetivo envolver os próprios jovens na solução do problema, como, por exemplo, Grupos de Ação Jovem e os Voluntários do Milênio.

Políticas Visando Evitar os Comportamentos Agressivos nas Escolas

A Comissão Elton (DES, 1989) recomendou às escolas o desenvolvimento de normas e disciplinas amplas de comportamento, com princípios claros. A comissão sugeriu que essa política fosse formulada após ouvir os pais de alunos, os professores, o pessoal de apoio das escolas

e os próprios alunos. Essa política escolar ampla tem como objetivo criar uma estrutura na qual estejam presentes diretrizes claras sobre quais comportamentos são aceitáveis e quais não o são, contendo também sanções aos comportamentos que descumpram essas determinações.

Em 1994, o Departamento de Educação produziu o pacote: *Não Sofra em Silêncio: um Pacote Anti-intimidação para as Escolas*, que foi oferecido gratuitamente às escolas públicas, tendo sido solicitado por mais de 90% delas. O pacote foi atualizado e será reeditado em 2000. Atualmente, inspeções regulares das escolas são realizadas pelo Departamento de Padrões Educacionais (Office for Standards in Education – OFSTED), incluindo uma avaliação das políticas de combate à intimidação adotadas por cada escola, e também das formas pelas quais essas políticas são implementadas e monitoradas. A opinião pública sobre o assunto mudou bastante nos últimos oito anos, quando a intimidação passou a ser discutida de forma mais aberta. A partir de setembro de 1999, a Lei dos Padrões e Estruturas Escolares (*School Standards and Framework Act*), de 1998, passou a exigir que todas as escolas possuam uma política ou uma estrutura que vise a “incentivar nos alunos o bom comportamento e o respeito pelos outros e, principalmente, evitar todas as formas de intimidação entre os alunos”. Na formulação dessas políticas de combate à intimidação, as escolas devem, igualmente, certificar-se de que essas políticas cumprem as determinações da Lei dos Direitos Humanos de 1998, que entrou em vigor em 2000.

Uma avaliação das respostas das escolas ao Pacote Anti-intimidação de 1994 mostrou que esse pacote foi de grande utilidade para o desenvolvimento de políticas escolares e de estratégias de combate à intimidação (Smith e Madsen, 1997). Numa amostragem das respostas encaminhadas por 155 escolas, 29% possuíam normas amplas e específicas relativas à intimidação; 58% possuíam normas mais gerais de comportamento ou de disciplina, da qual constava uma seção relativa à intimidação; 10% estavam em vias de desenvolver normas dessa natureza, ao passo que apenas 3% não possuíam nenhuma espécie de norma.. As escolas também informaram sobre o êxito dos diferentes métodos usados por elas. Esses métodos, em sua maioria, foram vistos como positivos. A maior parte das escolas, com base em observações e registros de queixas de incidentes ocorridos, acreditavam que os incidentes de intimidação haviam diminuído a partir do recebimento do Pacote.

Em 1992, o Conselho Escocês de Pesquisas Educacionais produziu um Pacote a ser utilizado pelas escolas na formulação de políticas de combate à intimidação (Johnstone *et al.*, 1992; 1993), que foi distribuído em todas as escolas da Escócia e, posteriormente, da Inglaterra, do País de Gales e da Irlanda do Norte. Em fins de 1992, tomou-se a decisão de criar uma Iniciativa de Combate à Intimidação nas Escolas Escocesas (*Scottish School Anti-Bullying Initiative – SSABI*), contendo recomendações direcionadas às escolas e aos professores, relativas a aconselhamento, informação e treinamento. Essa iniciativa tinha também como meta o trabalho conjunto com as autoridades educacionais que estivessem desenvolvendo suas próprias iniciativas e a realização de estudos enfocando as próprias escolas, com o propósito de produzir material de apoio. Uma das autoridades, a de Strathclyde, respondeu com a produção de um pacote de treinamento criado na própria Região – *Criando Relacionamentos Positivos (Protegendo nossas Escolas da Intimidação)*.

A Política de Promoção da Cidadania

O Relatório Crick (Autoridade de Qualificação e Currículos, 1998) recomendou que aulas de cidadania sejam incluídas no currículo. O Governo assumiu o compromisso para com a educação de seus futuros cidadãos – os jovens que freqüentam as escolas –, com o objetivo de ensinar aos alunos a serem membros participantes e responsáveis de sua comunidade, e o currículo de cidadania vai passar a ser obrigatório a partir de 2002. O Relatório Crick dá ênfase à importância de aprender a gerir o ambiente de aprendizagem, de forma a incentivar os comportamentos pró-sociais e a aumentar as relações cooperativas, baseadas na confiança entre colegas e entre professores e alunos. O Relatório recomenda que uma cidadania engajada deva ocorrer, tanto dentro da escola como na comunidade em geral.

“É óbvio que a preparação formal para a cidadania na vida adulta, em sua totalidade, pode ser incentivada ou obstruída pelos valores éticos e pela organização da escola, pelo fato de serem ou não oferecidas aos alunos oportunidades de exercício de responsabilidades e iniciativas, e também por eles serem ou não consultados de forma realística sobre questões onde suas opiniões possam ser relevantes, tanto para o bom

funcionamento da escola quanto para sua motivação para os estudos, de modo geral.” (QCA, Relatório Crick, 1998, p. 25).

Esse Relatório tem implicações quanto ao reconhecimento das intervenções de combate aos comportamentos agressivos nas escolas e oferece oportunidades para o desenvolvimento de estratégias e estruturas que promovam comportamentos cooperativos e pró-sociais entre os jovens.

Colocando em Prática as Políticas

A produção do pacote de combate à intimidação *Não Sofra em Silêncio* baseou-se em pesquisas empíricas. De 1991 a 1994, o Departamento de Educação financiou um projeto executado na Universidade de Sheffield e formulou e avaliou intervenções de combate à intimidação nas escolas (Smith e Sharp, 1994). O projeto trabalhou com 23 escolas (16 primárias e 7 secundárias) que haviam recebido um portfólio de levantamento sobre a ocorrência de intimidação, para apoiá-las na formulação de intervenções de combate, monitorar seu trabalho e avaliar sua eficácia, contando com o auxílio de um segundo levantamento, efetuado dois anos mais tarde. A intervenção principal ou central foi a formulação de uma política total sobre intimidação, um documento escrito colocando de forma clara o que esta significa, explicitando as medidas a serem tomadas caso ela venha a ocorrer, quem será informado, que tipos de registro serão mantidos e como a eficácia da política deverá ser avaliada. Além disso, as escolas eram assessoradas na escolha entre diversas alternativas de intervenção (Sharp e Smith, 1994), incluindo:

- trabalho curricular – usando vídeos, teatro e literatura em sala de aula, para conscientizar e discutir sobre questões de intimidação, usando os círculos de qualidade para a resolução dos problemas surgidos;
- intervenção no pátio de recreio – treinamento de supervisores da hora do almoço, ensinando-os a reconhecer situações de intimidação e a lidar com elas de maneira eficiente, e também para melhorar o ambiente do pátio;
- trabalho com indivíduos e pequenos grupos – o método Pikas de interesse compartilhado, concebido para trabalhar com alunos

intimidadores (Pikas, 1989), treinamento das vítimas para o desenvolvimento de autoconfiança e aconselhamento de colegas (Sharp e Cowie, 1998).

As diferentes escolas desenvolveram e implementaram as normas escolares gerais em graus diferentes. As que colocaram mais tempo e energia nas políticas de combate à intimidação, ouvindo a totalidade da comunidade escolar, obtiveram melhores resultados, em termos da redução dos incidentes de intimidação. Num estudo de acompanhamento de quatro escolas primárias (Eslea e Smith, 1998), verificou-se que o trabalho de combate à intimidação apresentava tanto desafios quanto oportunidades. Um fator importante parecia ser o grau em que essa política era mantida viva após o término do projeto. Nas escolas em que as normas continuaram sendo monitoradas e aplicadas, maiores eram as chances de que os episódios de intimidação viessem a diminuir ainda mais.

O programa Escolas mais Seguras – Cidades mais Seguras, posto em prática em Wolverhampton, foi um projeto de três anos de duração, constando de intervenções (que incluíam uma norma escolar geral) em 15 escolas, e que teve início em 1991. Uma versão adaptada do livreto “A Vida na Escola” foi usada para sua avaliação. Esse foi um projeto ambicioso, realizado com uma base de financiamento reduzida, constando de um relatório intermediário (G. Smith, 1991) e um relatório final (G. Smith, 1997), publicados como capítulo de livros. Ao que parece, a redução nos incidentes de intimidação foi bastante pequena, da ordem de 1% a 4% nas cinco escolas secundárias (resumido em Arora, 1994). Esse projeto forneceu o vídeo a ser usado no Pacote do DFE, *Não Sofra em Silêncio*.

Um outro estudo, financiado pelo Grupo de Pesquisas sobre Políticas do Ministério do Interior, em 1991-93, foi realizado em duas áreas urbanas centrais de baixa renda, em Londres e em Liverpool. Em cada uma das áreas, participaram uma escola primária e uma escola secundária. Tanto nas escolas quanto nas comunidades circundantes, verificavam-se altos níveis de violência e de comportamento anti-social. Um grupo de trabalho anti-intimidação, formado por professores e alunos, foi criado em cada uma das escolas, para formular, implementar e monitorar normas e estratégias de combate à intimidação. Nas escolas primárias, foi usado um vídeo e introduzido um programa de apoio entre pares. Nas

escolas secundárias, foi dada maior ênfase ao treinamento da autoconfiança e em técnicas de mediação de conflitos. Houve redução dos níveis de intimidação nas duas escolas primárias, modestos no primeiro ano (10%), mas significativos no segundo (40%); houve uma melhora das atitudes e foi observado que os professores e os supervisores da hora do almoço tornaram-se mais ativos a respeito dos episódios de intimidação. A intimidação também sofreu redução na escola secundária de Liverpool, em cerca de 20%. Na escola londrina, contudo, a intimidação aumentou em 7% nos dois anos subseqüentes, ao que tudo indica devido ao aumento das tensões raciais na vizinhança, ocorrido no decorrer desse período, aliado ao fato de um grupo de ex-alunos ter passado a rondar os portões da escola e o perímetro adjacente, prejudicando os esforços da equipe escolar e dos alunos em aumentar a segurança na escola. É evidente que a comunidade circundante é um fator importante na ocorrência de intimidação na escola. Em Hull, Randall (1996) trata do trabalho comunitário para evitar a intimidação e a violência.

Uma iniciativa organizada pelos alunos foi desenvolvida pela Polícia de South Wales, a *Schoolwatch* (Vigilância Escolar). Ela permite que os alunos melhorem o ambiente no qual eles vivem, assumindo responsabilidade pelo próprio comportamento e pelos próprios atos. Um dos principais objetivos é o de evitar a intimidação, o racismo e outras formas de comportamento anti-social. Os alunos elegem um comitê de organização, com o apoio da polícia e de um membro da equipe docente designado para a função. Eles propõem e implementam atividades, tais como criar uma “caixa dos valentões”, vigiar o pátio de recreio para assegurar que todos os outros alunos estejam bem, projetar um jardim da amizade, criar áreas de preservação e desenvolver projetos comunitários. As escolas trocam idéias e promovem a amizade – recebendo certificados e prêmios numa apresentação anual. Comparadas às escolas não-participantes, as escolas do Schoolwatch acusaram uma diminuição dos casos de intimidação, com os alunos se sentindo mais felizes e valorizados, graças ao entusiasmo e ao sentimento de propriedade sentido por eles a respeito do programa (Warton e Barry, 1999).

Os pais, de várias maneiras, também participaram de iniciativas de combate à intimidação. Alguns deles, em sua maioria membros do

conselho escolar e da associação de pais de alunos, ajudaram na elaboração de normas. Reuniões e *workshops* para pais de alunos usaram boa parte do material e contaram com a participação de muitos dos responsáveis por programas de treinamento trabalhando junto às equipes das escolas (Mellor, 1993). Essas atividades receberam um razoável apoio, que ainda hoje continua chegando. Por exemplo, o pacote de Stratchclyde contém material para uso em *workshops* especialmente concebidos para pais de alunos. No entanto, o número e a natureza das chamadas telefônicas recebidas pelo Chefe de Desenvolvimento nacional, partindo de pais de alunos, indica que nem sempre é fácil encontrar a pessoa certa a quem contactar, nos casos em que uma criança esteja sofrendo intimidação.

Colegas Apoiando Colegas Contra a Intimidação

Se a agressividade, pelo menos em parte, é vista como uma resposta conformista às pressões grupais, principalmente em termos daquilo que os membros de um grupo de pares esperam de um indivíduo, os métodos de mudar os comportamentos dos jovens agressivos, então, devem ter como objetivo minimizar a influência do grupo. Isso se coaduna com os métodos não-culpabilizantes defendidos por Robinson e Maines (1997), segundo os quais uma postura agressiva e acusadora por parte dos adultos é abandonada em favor de uma abordagem construtiva, baseada nos comportamentos positivos existentes no grupo, por meio do estabelecimento de contratos e do trabalho de cooperação em grupo. O argumento é que os comportamentos pró-sociais podem ser aprendidos no contexto da classe ou do grupo escolar, podendo ser fomentados através do incentivo, do elogio e do reconhecimento do êxito.

A abordagem de escola total tem como objetivo criar um clima onde os alunos possam confiar nos adultos, nos professores, mais especificamente, sabendo que eles reagirão prontamente e de maneira justa aos casos de intimidação. Uma filosofia de certo modo diferente tem sido a de capacitar os próprios alunos a lidar com a intimidação, baseando-se nas constatações das pesquisas sobre atitudes, nas quais 80% dos alunos declararam não gostar da intimidação (Whitney e Smith, 1993). Um certo grau de comportamentos pró-sociais pode ser incentivado pelos professores em sala de aula, por meio de trabalho cooperativo em grupo, onde os valores democráticos sejam promovidos e reforçados (Cowie,

1995; Cowie *et al.*, 1994; Foot *et al.*, 1990). A mediação e a resolução de conflitos baseiam-se na capacidade de ouvir, acrescida de um processo passo-a-passo, que torna mais fácil para indivíduos em situação de conflito chegarem a um acordo quanto a uma solução aceitável para ambos. Entre seus principais componentes está a idéia de que o conflito não é mau em si; que o conflito não tem, necessariamente, que ser eliminado, e que é importante distinguir entre o que as pessoas querem e a razão por que elas o querem. Stacey (2000) descreve o uso, nas escolas inglesas, de programas de intervenção que usam a mediação. Durante a mediação propriamente dita, os próprios alunos são responsáveis pela resolução do conflito e pelo trabalho em prol de uma solução mutuamente acordada. Um dos resultados obtidos é que, por meio de sua participação no processo de mediação, os alunos desenvolvem competência para lidar com conflitos, passam a perceber sua origem e a entender o processo de sua resolução e adquirem novas técnicas de comunicação.

As intervenções baseadas no apoio dos colegas reconhecem que os alunos têm potencial para assumir um papel útil no trato dos problemas surgidos. Os sistemas de apoio entre pares, tanto formais quanto informais, geralmente incorporam o uso de técnicas básicas de aconselhamento, inclusive a de ouvir de forma ativa, a de sentir empatia por pessoas passando por dificuldades sociais ou emocionais e a disposição a assumir uma função de cooperação (Cowie e Wallace, 2000). Os adultos desempenham um papel importante nesse processo, ensinando aos jovens as técnicas necessárias e fornecendo um ambiente facilitador para a prática dessas técnicas. Eles treinam os jovens a responder de forma direta a pedidos de ajuda relativos a problemas específicos, entre eles, a vitimização. Eles fornecem aos alunos que se propõem a colaborar com seus colegas, técnicas e estratégias para ajudar as vítimas a encontrar soluções para o problema. Embora a ação direta seja tomada pelos colegas, os adultos conservam sua função de apoio e supervisão, embora sem impor soluções.

Um estudo sobre o apoio entre colegas, baseado em entrevistas e realizado por Cowie em nove escolas, em 1998, verificou que os colegas que se propunham a prestar auxílio auferiam benefícios em termos de confiança e responsabilidade, e a escola ganhava em termos de atmosfera

geral. No entanto, ocorriam também problemas: esses alunos passavam a ser alvo de um certo grau de hostilidade por parte de seus demais colegas, havia a questão da divisão de poder com a equipe docente, e nem sempre era fácil encontrar tempo e recursos suficientes para a implementação correta do programa. Num levantamento de larga escala, Naylor e Cowie (1999) estudaram 52 escolas que possuíam diretrizes de combate à intimidação e sistemas de apoio entre colegas bem estabelecidos. Esse levantamento verificou que a maioria dos alunos percebiam essas escolas como lugares seguros e valorizavam o fato de a equipe docente se preocupar com eles a ponto de criar e manter sistemas dessa natureza. Além disso, nessas escolas, a proporção de crianças vitimizadas que não haviam falado a ninguém sobre suas dificuldades era significativamente menor que nas escolas que não adotavam sistemas de apoio entre colegas (Smith e Shu, 2000). Atualmente, o apoio entre colegas e a mediação, como maneiras de abordar o problema da intimidação, vêm despertando interesse considerável. Uma revista *on-line*, a *Peer Support Networker*, é produzida pela Universidade de Surrey Roehampton (Escola de Psicologia e Aconselhamento, West Hill, Londres SW 15 3SN), e pode ser encontrada no *website* www.peersupport.co.uk.

Em 1998, foi criada uma parceria entre a ChildLine e as escolas, a CHIPS, em resposta às informações obtidas nas chamadas feitas por jovens à linha disque-ajuda criada em 1986. (*website*: www.ChildLine.org.uk). O objetivo da CHIPS é capacitar os jovens a ganhar mais voz na resolução dos problemas que afetam suas vidas cotidianas. Projetos CHIPS foram criados em 17% de todas as escolas secundárias do Reino Unido, permitindo à ChildLine estabelecer uma utilíssima rede nacional de novos contatos. Os projetos são diversificados, embora boa parte deles trabalhe na promoção de oferta de apoio pastoral, no desenvolvimento de percepção emocional entre os jovens e no fortalecimento das políticas de combate à intimidação e ao racismo e das políticas em prol da igualdade de oportunidades. Mais da metade das escolas do CHIPS adotaram sistemas de apoio entre colegas. Em outras, os conselhos escolares oferecem aos jovens a oportunidade de desempenhar papéis importantes. Um Fórum de Apoio entre Colegas foi criado, em parceria com a Fundação

de Saúde Mental, visando a criar condições para o trabalho conjunto e o intercâmbio de idéias entre diferentes organizações (*website*: www.mentalhealth.org.uk/peer/forum.htm).

Perspectivas Atuais

O Pacote de Combate à Intimidação do DFE oferece assessoria às escolas, em escala nacional. Inspeções regulares das escolas são realizadas pelo Departamento de Padrões em Educação_ OFSTED), e a questão do comportamento dos alunos está agora presente na agenda dessas inspeções. Existe hoje uma grande quantidade de material disponível às escolas do Reino Unido, visando a assessorá-las no trato dessa questão. Possuir uma política ou uma estrutura de combate à intimidação agora é legalmente exigido em todas as escolas.

As linhas telefônicas de disque-ajuda continuam sendo uma fonte de apoio, e a linha telefônica da ChildLine, que trata de casos de intimidação, continua a receber milhares de chamadas a cada ano. A maioria dos que ligam pertencem à faixa etária de 11 a 14 anos e são principalmente meninas. Uma análise detalhada dessas ligações, e também de um levantamento sobre intimidação baseado nelas, é fornecido por McLeod e Morris (1996).

Nos últimos anos, muitas ações judiciais foram impetradas por alunos ou por seus pais contra as escolas onde esses jovens haviam sofrido intimidação persistente, algumas delas obtendo ganho de causa, e outras, não. Em novembro de 1996, uma escola de Londres foi processada por um ex-aluno de vinte anos de idade, que ali havia sofrido intimidação durante quatro anos. O caso foi resolvido fora dos tribunais, por meio de um acordo no valor de 30.000 libras (*The Guardian*, 1996). Em novembro de 1997, uma aluna de 18 anos recorreu contra uma sentença de três meses de prisão e perdeu. Ela havia liderado um ataque de gangue contra uma outra aluna, que mais tarde veio a cometer suicídio (*The Guardian*, 1997). Em fevereiro de 1998, dois garotos de 15 anos foram condenados a 9 e 12 meses de detenção, por terem praticado intimidação, usando inclusive de extorsão de dinheiro com uso de ameaças (*The Guardian*, 1998).

Existe hoje um número maior de informações e de novos recursos à disposição dos professores do Reino Unido, e algum progresso foi alcançado na redução da violência e da intimidação nas escolas, com o uso de processos que vêm passando por avaliação. A intimidação por

colegas, que durante décadas foi um assunto praticamente tabu, é hoje debatido de maneira muito mais aberta. As escolas estão mais dispostas a lidar com esses problemas, fazendo uso dos recursos hoje disponíveis e, além disso, tanto as inspeções do OFSTED quanto a possibilidade de ações judiciais virem a ser impetradas contra elas atuam como incentivos nesse sentido. As dificuldades que as escolas continuam a enfrentar não devem ser subestimadas. No entanto, providências contínuas e articuladas da parte dessas escolas podem diminuir o problema da violência entre os alunos e da intimidação entre colegas, contribuindo assim para os direitos, a felicidade e o bem-estar futuro dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARORA, C. M. J. Is there any point in trying to reduce bullying in secondary schools? *Educational Psychology in Practice*. n. 10, p. 155-162, 1994.
- ARORA, C. M. J.; THOMPSON, D. A. Defining bullying for a secondary school. *Education and Child Psychology*. n. 14, p.110-120, 1987.
- BAILEY, S. Sadistic and violent acts in the young. *Child Psychology and Psychiatry Review*. n. 2, p. 92-102, 1997.
- BOULTON, M. J. Patterns of bully/victim problems in mixed face groups of children. *Social Development*. n. 4, p. 277-293, 1995.
- BURNAGE REPORT: *murder in the playground*. Londres: Longsight Press, 1989.
- COWIE, H. Cooperative group work: a perspective from the U.K. *International Journal of Educational Research*. n. 23, p. 227-238, 1995.
- _____. Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 1998, 23, pp. 227-238.
- _____ et al. *Cooperation in the multi-ethnic classroom*. Londres: David Fulton, 1994.
- _____; WALLACE, P. *Peer support in action*. Londres: Sage, 2000.
- DUNCAN, N. *Sexual bullying*. Londres: Routledge, 1999.
- ESLEA, M.; SMITH, P. K. The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, n. 40, p. 203-218, 1998.

- FARRINGTON, D. P. The development of offending and antisocial behaviour from childhood: key findings from the Cambridge Study in delinquent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. v. 360, n. 6, p. 929-964, 1995.
- FOOT, H.; MORGAN, M.; SHUTE R. (ed.). *Children helping children*. Chichester: Wiley, 1990.
- HARGREAVES, D. *Social relations in a secondary school*. Londres: Routledge and KeganPaul, 1967.
- HAWKER, D. S. J.; BOULTON, M. J. Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. n. 41, p. 441-455, 2000.
- JOHNSTONE, M.; MUNN, P.; EDWARDS L. *Action against bullying: a support pack for schools*. Edinburgo: SCORE, 1992-1993.
- KELLY, E.; COHN, T. *Racism in schools: new research evidence*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1988.
- MARTLEW, M.; HODSON, J. Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*. n. 61, p. 355-372, 1991.
- MCLEOD, M.; MORRIS, S. *Why me? children talking to childline about bullying*. Londres: ChildLine Royal Mail Building, 1996.
- MELLOR, A. *Bullying in Scottish secondary schools*. Edinburgh: SCORE, 1990. (Spotlight; 23).
- _____. *Bullying and how to fight it: a guide for families*. Edinburgo: SCORE, 1993.
- MOONEY A.; CREESER, R.; BLATCHFORD, P. Children's views on teasing and fighting in junior schools. *Educational Research*. n. 33, p. 103-112, 1991.
- MORAN, S. et al. Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*. n. 63, p. 431-440, 1993.
- NABUZOKA, D.; SMITH, P. K. Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. n. 34, p. 1435-1448, 1993.

- NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*. n. 22, p. 1-13, 1999.
- PIKAS, A. A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*. n. 10, p. 95-104, 1989.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: the crick report. *Final report of the Advisory Group on Citizenship*. Londres: QCA, 22 set. 1998.
- RANDALL, P. E. *A community approach to bullying*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1996.
- REINO UNIDO. Department for Education and Science. *Discipline in schools: report of the Committee chaired by Lord Elton*. Londres: HMSO, 1989.
- RIVERS, I. Mental health issues among young lesbians and gay men bullied in school. *Health and Social Care in the Community*. n. 3, p. 380-383, 1995.
- _____. *The long term consequences of peer victimization for lesbian, gay and bisexual adults*. Tese (Doutorado) - University of Surrey Roehampton, 1999. (não-publicada).
- ROBINSON, B.; MAINES, G. *Crying for help: the no blame approach to bullying*. Wellington Park: Lucky Duck Publishing, 1997.
- SHARP, S.; COWIE, H. *Understanding and supporting children in distress*. Londres: Sage, 1998.
- _____; SMITH, P. K. (ed.). *Tackling bullying in your school: a practical handbook for teachers*. Londres: Routledge, 1994.
- SMITH, G., *Safer schools - safer cities*, Relatório não-publicado, Wolverhampton Education Department, 1991.
- _____. The "Safer Schools - Safer Cities" bullying project. In: TATTUM, D.; HERBERT, G. (ed.). *Bullying: home, school and community*. Londres: David Fulton, 1997, p. 99-113.
- SMITH, P.K.; MADSEN, M. *A follow-up survey of the DfEE anti-bullying pack for schools: its use, and the development of anti-bullying work in schools*. Londres: DfEE, 1997.
- _____; SHARP, S. (ed.). *School bullying: insights and perspectives*. Londres: Routledge, 1994.

- _____ ; SHU, S. What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*. n. 7, p.193-212, 2000.
- STACEY, H. Peer mediation. In: COWIE, H.; WALLACE, P. *Peer support in action*. Londres: Sage, 2000.
- _____. School pays 30,000 pounds to victim of bullying. *The Guardian*. 16 nov. 1996.
- _____. School bully loses appeal. *The Guardian*. 14 nov. 1997.
- _____. Judge orders detention for school bullies. *The Guardian*. 24 fev. 1998.
- WARTON, K.; BARRY, S. *Schoolwatch: an evaluation*. Home Office Research, Development and Statistics Directorate, 1999.
- WHITNEY, I.; SMITH, P. K. A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*. n. 35, p. 3-25, 1993.
- _____ ; _____ ; THOMPSON, D. Bullying and children with special educational needs. In: SMITH, P. K.; SHARP, S. (ed.). *School bullying: insights perspectives*. Londres: Routledge, 1994. p. 213-240.